

**Metodología para el Diseño y Análisis Metodológico de Guías de Aprendizaje de
Seminarios de Maestrías en Educación de Universidades que operan en Bogotá**

Documento presentado para obtener el título de Magister en Educación

Martín Emilio Cardozo Rodríguez

Antropólogo

Fundación Universitaria Los Libertadores

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Programa de Maestría en Educación

Bogotá, D.C., mayo de 2019

Notas de Autor

Martín Emilio Cardozo Rodríguez

maremil2@hotmail.com

Copyright © 2019

Todos los derechos reservados

**Metodología para el Diseño y Análisis Metodológico de Guías de Aprendizaje de
Seminarios de Maestrías en Educación de Universidades que operan en Bogotá**

Documento presentado para obtener el título de Magister en Educación

Martín Emilio Cardozo Rodríguez

Antropólogo

Director de Trabajo de Grado

Juan Carlos Osma Loaiza, Ph.D

Fundación Universitaria Los Libertadores

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Programa de Maestría en Educación

Bogotá, D.C., mayo de 2019

Agradecimientos

A mi director de trabajo de grado, por sus aportes académicos y colaboración incondicional.

A todos los compañeros de clase, y en especial a Carlos, Jorge, Edwin, Kilderman, Andrés y Raúl, por sus apuntes sustantivos.

Dedicatorias

A mi amada madre, Dolly, quien hoy, infortunadamente, ya no está presente, para disfrutar de los logros de un hijo amado.

A mi amada esposa, Nancy, mi eterna motivadora, y quien siempre estuvo al tanto de mi desempeño académico.

A mis adorables hijos, Lesli Angélica y Martín Adrián, fuente de toda inspiración.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
LISTA DE TABLAS	8
RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
1.1. Planteamiento del problema	14
1.1.1. La pertinencia de metodologías para la elaboración de guías de aprendizaje	15
1.1.2. Las inconsistencias estructurales de las guías de aprendizaje	17
1.2. Formulación del problema	20
1.2.1. Pregunta problema	20
1.2.2. Causas de la problemática planteada	20
1.2.3. Efectos de la problemática planteada	21
1.3. Objetivos	22
1.3.1. Objetivo general	22
1.3.2. Objetivos específicos	22
1.4. Justificación	23
1.4.1. Justificación institucional	23
1.4.2. Justificación temática o disciplinar	24
1.4.3. Justificación metodológica	24
1.4.4. Justificación tecnológica	25
1.1.5. El aporte a la creación de conocimiento	25
1.1.6. El impacto de la investigación	26
CAPÍTULO 2: MARCOS REFERENCIALES	28
2.1. Revisión del estado del arte	28
2.1.1. Antecedentes históricos	29
2.1.2. Antecedentes investigativos	30
2.2. Marco contextual	46
2.3. Marco teórico y/o conceptual	48
2.3.1. Construcción del conocimiento (el constructivismo)	48
2.3.2. El estructuralismo	52
2.3.3. El método	57
2.3.4. La metodología	59
2.3.5. El procedimiento	60
2.3.6. Síntesis del marco teórico	61
2.4. Marco pedagógico	61
2.5. Marco legal	62

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	63
3.1. Diseño metodológico.....	63
3.1.1. Tipo de investigación.....	63
3.1.2. Línea y grupo de investigación.....	64
3.1.3. Hipótesis y variables.....	65
3.1.3.1. Hipótesis.....	65
3.1.4. Población y muestra.....	67
Asignatura.....	80
3.1.5. Fases de la investigación	83
3.1.4. Técnicas de recopilación de información	87
3.1.5. Instrumentos de investigación	87
CAPÍTULO 4: DESCRIPCIÓN DEL PRODUCTO FINAL	92
4.1. Conceptos para la contextualización de guías de aprendizaje.....	94
4.1.1. La educación.....	95
4.1.2. Proceso de enseñanza	102
4.1.3. Proceso de aprendizaje	104
4.1.4. Pedagogía	113
4.1.5. Didáctica.....	119
4.1.6. Currículo.....	125
4.1.7. Microcurrículo	127
4.1.8. Syllabus	128
4.1.9. Guía de enseñanza	129
4.1.10. Guía de aprendizaje	130
4.1.11. Propuesta pedagógica	131
4.1.12. Propuesta metodológica.....	131
4.2. Conceptos como componentes metodológicos de las guías de aprendizaje.....	134
4.2.1. Contenido de aprendizaje (contenido temático)	134
4.2.2. Objetivos de aprendizaje.....	135
4.2.3. Competencias de aprendizaje	138
4.2.4. Actividad curricular	140
4.2.5. Plan didáctico	141
4.2.6. Proceso de evaluación del aprendizaje	144
4.2.7. Plan pedagógico.....	153
4.3. Modelo de guía de aprendizaje propuesto por el trabajo de grado.....	156
4.3.1. Aspectos conceptuales del modelo de guía de aprendizaje.....	156
4.3.2. Componentes estructurales del modelo de guía de aprendizaje.....	159
4.3.3. Inclusión sistemática de los componentes de las guías de aprendizaje.....	161
4.3.4. Modelo de guía de aprendizaje de la propuesta metodológica	163

4.3.5. Protocolo para el diligenciamiento del modelo de guía de aprendizaje	165
4.4. Estado metodológico de las guías de aprendizaje estudiadas	167
4.4.1. Análisis de la estructura de las guías de aprendizaje	168
4.4.2. Análisis del estado metodológico de las guías de aprendizaje.....	176
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE RESULTADOS	182
5.1. Antecedentes relacionados con el estudio y diseño de guías de aprendizaje	183
5.2. Fundamentos conceptuales de las ciencias de la educación	184
5.3. Pertinencia de la formación en pedagogía a docentes	185
5.4. Pertinencia de estructurar guías de aprendizaje que evidencien una relación sistemática entre sus componentes	186
5.5. Diagnóstico de las guías de aprendizaje objeto de la muestra	187
5.5.1. Resultados del análisis de la estructura de las guías de aprendizaje	187
5.5.2. Resultados del análisis del estado metodológico de las guías de aprendizaje.....	188
5.6. Posibilidad de mejoramiento metodológico de las guías de aprendizaje	189
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	190
6.1. Conclusiones en relación con los objetivos planteados	190
6.2. Recomendaciones para la posible aplicación de la propuesta metodológica	193
LISTA DE REFERENCIAS	194
ANEXOS	203

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Componentes del Marco Teórico.....	61
Tabla 2 Guías de seminarios de la maestría en educación objeto de estudio.....	83
Tabla 3 Cronograma de las fases de investigación	86
Tabla 4 Matriz de identificación de conceptos contextuales de las ciencias de la educación	89
Tabla 5 Matriz de conceptos para la determinación de los componentes metodológicos.....	90
Tabla 6 Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje.....	112
Tabla 7 Conceptos de las ciencias de la educación para la contextualización de las guías de aprendizaje	133
Tabla 8 Métodos de evaluación y su descripción	150
Tabla 9 instrumentos para la evaluación del proceso de aprendizaje	151
Tabla 10 Agenda de enseñanza.....	154
Tabla 11 Agenda de aprendizaje.....	155
Tabla 11 Conceptos de las ciencias de la educación como componentes de las guías de aprendizaje	155
Tabla 12 Conceptos de las ciencias de la educación para la contextualización de las guías de aprendizaje	159
Tabla 13 Componentes mínimos para el diseño de una guía de aprendizaje.....	160
Tabla 14 Formato del modelo de guía de aprendizaje	164
Tabla 15 Protocolo para el diligenciamiento del modelo de guía de aprendizaje.....	166
Tabla 16 Guías de seminarios de la maestría en educación objeto de estudio.....	167
Tabla 17 Estructura de la guía de aprendizaje del Seminario Pedagogía para el Aprendizaje.....	169
Tabla 18 Estructura de la guía de aprendizaje del Seminario de Didáctica	171
Tabla 19 Estructura de la guía de aprendizaje del Seminario Estilos de Aprendizaje	173
Tabla 20 Estructura de la guía de aprendizaje del Seminario Evaluación del Aprendizaje	175
Tabla 21 Estado metodológico de la guía del Seminario Pedagogía para el Aprendizaje	178
Tabla 22 Estado metodológico de la guía del Seminario de Didáctica	179
Tabla 23 Estado metodológico de la guía del Seminario Estilos de Aprendizaje	180
Tabla 24 Estado metodológico de la guía del Seminario Evaluación del Aprendizaje.....	181

RESUMEN

El presente trabajo de grado apunta al planteamiento de una propuesta metodológica para el diagnóstico y diseño de guías de enseñanza y aprendizaje de seminarios, cursos o asignaturas que estructuran programas de educación superior, que, de acuerdo con la población y muestra seleccionada, correspondieron a maestrías en educación que se desarrollan en la ciudad de Bogotá.

La propuesta metodológica elaborada se fundamentó en conceptos asociados a las ciencias de la educación, la pedagogía, la didáctica y el método, como elementos constitutivos que se propone deben ser tenidos en cuenta por la institucionalidad educativa relacionada, docentes y estudiantes, al momento de diseñar y desarrollar las guías de enseñanza y aprendizaje, con base en las cuales se sustentan los procesos pedagógicos.

La propuesta contempla un conjunto de conceptos de las ciencias de la educación que resulta pertinente atender, como referentes contextuales de los procesos pedagógicos y otro conjunto de conceptos específicos que constituyen los componentes metodológicos mínimos por considerar en la estructuración de las guías de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta, como se observa en el trabajo de grado, se aplicó en el diagnóstico del estado metodológico de cuatro (4) guías de aprendizaje, correspondientes a los seminarios de una maestría en educación desarrollada en una universidad de Bogotá, cuyo ejercicio evidenció, al rigor de los fundamentos y componentes de la propuesta una serie de falencias metodológicas, susceptibles de ser mejoradas.

De esa forma, la propuesta metodológica planteada establece un procedimiento para el diseño de guías de enseñanza y aprendizaje, capaz de posibilitar a universidades, docentes y estudiantes el ejercicio sistemático de la acción pedagógica que los involucra, con base en el diseño y desarrollo de un instrumento pedagógico, por medio del cual se identifican componentes estructurales, acciones curriculares y elementos didácticos precisos, que indican un orden significativo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Con motivo del inicio y desarrollo del programa de Maestría en Educación organizado por la Fundación Universitaria Los Libertadores, en el año 2016, se efectuó el seminario de Trabajo de Grado, correspondiente al Cuarto Semestre del plan general de estudios, que recogía el desarrollo de las temáticas dispuestas en el proyecto de investigación, el cual se empezó a diseñar desde el Segundo Semestre del programa.

En consecuencia con ese contexto general de realización académica, se diseñó el presente trabajo de grado, cuya intención fundamental residió en hacer uso, de una u otra forma, del cúmulo de conocimientos adquirido durante el proceso de aprendizaje correspondiente, en relación con temas de la educación, la pedagogía, la didáctica, la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje, entre los aspectos más relevantes enseñados por el programa de postgrado en mención.

Específicamente, y para el propósito, se hizo acopio de un conjunto de saberes determinados, en función de atender la problemática identificada, caracterizada por suponer, inicialmente y a manera de hipótesis, la ausencia de trabajos sistemáticos relacionados con la elaboración de propuestas metodológicas, dirigidas a fundamentar el diseño, desarrollo y diagnóstico del estado metodológico de guías de aprendizaje de planes de estudio de educación superior, específicamente de maestrías en educación. Con el fin de identificar esa presunta insuficiencia, se llevó a cabo un rastreo en los repositorios de varias universidades (Sergio Arboleda, La Salle, Javeriana, El Rosario, Unilibertadores, etc.), cuyas búsquedas arrojaran información acerca de estudios, metodologías o protocolos relacionados con la el diseño o elaboración de guías de aprendizaje, especialmente en el ámbito de la educación superior, pero las pesquisas no arrojaron como resultado documentos específicos al respecto. Los resultados de este ejercicio también fueron propósito y resultado del acápite del estado del arte, episodio temático del presente trabajo de grado que precisa un estado de cosas actuales sobre este asunto, y para cuya trazabilidad de consulta documental se implementó una matriz de consulta de información relacionada con los antecedentes sobre el teme (ver *Matriz de conceptos asociados al marco teórico y el estado del arte*).

La problemática se develó con motivo de una idea surgida, desde la perspectiva del sujeto que aprende, en relación con la percepción de ciertas inconsistencias estructurales y procedimentales, asociadas al proceso de aprendizaje personal experimentado por el autor del trabajo de grado, en cada uno de los seminarios afrontados.

Las inconsistencias detectadas tenían que ver con ciertas incongruencias delatadas por las guías de aprendizaje socializadas, en relación con los respectivos procesos de instrucción impartidos; al respecto, se observó la falta de coincidencia entre las actividades curriculares adelantadas, los elementos didácticos utilizados en ellas, los contenidos temáticos proyectados y los objetivos de aprendizaje pretendidos, entre otros aspectos, en relación los planes de estudio, correspondientes a cada uno de los seminarios impartidos.

Y es precisamente ese hecho problemático percibido el asunto que motiva la realización del presente ejercicio académico, y cuyos pormenores son detallados en el Capítulo 1, denominado “Problema de investigación”, compuesto por el planteamiento y formulación del problema, los objetivos y la justificación de la realización del trabajo, desde el punto de vista institucional, temático, metodológico y tecnológico. Así, con base en la identificación del problema, el trabajo de grado contempla el desarrollo de otros cinco (5) capítulos, cuyos aspectos más generales se describen a continuación.

El Capítulo 2, denominado “Marcos referenciales”, contempla la revisión del estado del arte, en función de traer a colación algunos antecedentes históricos y de investigación relacionados con el tema de la metodología para la elaboración de guías de aprendizaje de planes de estudio de programas de educación superior. Además, este capítulo aborda el marco contextual dentro del cual se aborda la investigación y el marco teórico que la fundamenta, en la cual se destacan los paradigmas del constructivismo, el estructuralismo y el método, como los elementos conceptuales esenciales, por considerar para el diseño de guías de aprendizaje.

El Capítulo 3, denominado “Metodología de la investigación”, describe el tipo de investigación, que es el de la investigación-acción, la línea de investigación institucional dentro

de la cual ésta se circunscribe (evaluación, aprendizaje y docencia), las hipótesis y variables que la proyectan, la población y muestra de la investigación, las fases que la componen, las técnicas de recopilación de información utilizadas y los instrumentos para ello aplicados.

El Capítulo 4, denominado “Descripción del producto final”, trata en sí sobre los resultados documentales de la investigación realizada, con base en la ejecución de los objetivos y las hipótesis planteados. De esa forma, el producto final, que no es otro que la concreción de la propuesta metodológica planteada por el trabajo de grado, está compuesto de la siguiente manera: un aparte relacionado con conceptos y términos de las ciencias de la educación que deben ser considerados para la contextualización del diseño y desarrollo de guías de aprendizaje; un segundo aparte que identifica los conceptos de las ciencias de la educación que deben ser incorporados como componentes metodológicos mínimos en el diseño y ejecución de guías de enseñanza y aprendizaje; un tercer aparte que describe el modelo de guía de enseñanza y aprendizaje concebido por la propuesta metodológica que plantea el trabajo de grado; y un aparte final de este capítulo, tiene que ver con la aplicación del modelo de guía establecido por la propuesta metodológica al diagnóstico del estado metodológico de las guías de aprendizaje objeto de la muestra.

El Capítulo 5, denominado “Análisis de resultados”, se desarrolla con respecto a los siguientes aspecto: precisar los antecedentes de investigaciones relacionadas con el estudio y diseño de guías de aprendizaje; determinar los fundamentos conceptuales, contextuales y metodológicos de las ciencias de la educación que deben ser considerados para la elaboración y ejecución de guías de aprendizaje; resaltar la pertinencia de la formación en pedagogía a docentes, con el fin de que manejen unos criterios mínimos en pedagogía para la elaboración y desarrollo de guías de aprendizaje; vislumbrar la pertinencia de estructurar guías de enseñanza y aprendizaje que evidencien una relación sistemática entre sus componentes; el diagnóstico de guías de aprendizaje, realizado con base en el modelo de guía de enseñanza y aprendizaje planteado por la propuesta metodológica planteada por el trabajo de grado; la posibilidad de desarrollar planes mejoramiento para el diseño y ajuste de guías de aprendizaje, utilizadas en programas de formación de instituciones de educación superior.

Finalmente, el Capítulo 6, denominado “Conclusiones y recomendaciones”, aborda estos dos aspectos, en relación con los objetivos planteados y los resultados que se infieren de la aplicación de la propuesta metodológica. De ello, se destaca el hecho que indica que, al tenor de las averiguaciones realizadas por la investigación, no existe una producción sistemática en Colombia relacionada con la elaboración de propuestas metodológicas dirigidas a fundamentar el diseño y desarrollo de guías de aprendizaje para planes de estudio de programas de educación superior, específicamente maestrías en educación, y que, de acuerdo con la aplicación de modelo de guía planteado por la propuesta metodológica del trabajo de grado, las guías de aprendizaje estudiadas evidencian una falta de correspondencia sistemática entre los componentes metodológicos que las estructuran.

CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Muchos son los escenarios institucionales y contextos sociales de formación educativa conocidos, como muchas son las problemáticas y necesidades que aquéllos evidencian. Por ejemplo, en relación con los escenarios y contextos sociales de formación educativa, son conocidos, por su cotidianidad y formalidad, las escuelas, colegios, universidades y centros tecnológicos, tanto públicos como privados. Y en relación con las problemáticas y necesidades que evidencian esas entidades, pueden contarse las que corresponden a los aspectos curriculares, pedagógicos, administrativos, logísticos, entre otros.

Y en esa lógica de observación referida, y en consecuencia con lo que plantea el trabajo de grado que nos convoca, se enfoca su correspondiente objeto de estudio en escenarios de educación superior y en una problemática pedagógica puntual, asociada con la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, susceptible de ser tratada con fines de análisis y un eventual ejercicio de mejoramiento, con base en el planteamiento de una propuesta metodológica, que constituye el objetivo principal del presente ejercicio académico.

En ese sentido, es válido manifestar que los centros de educación superior constituyen escenarios educativos próximos, idóneos y compatibles con la maestría en educación adelantada, en el sentido de posibilitar la realización de un ejercicio de indagación de ciertas herramientas pedagógicas que sustentan los procesos pedagógicos institucionales que allí se desarrollan.

El ejercicio indagatorio en mención está dirigido a determinar la existencia de problemas metodológicos relacionados con el diseño y aplicación de las guías de aprendizaje que sustentan los procesos pedagógicos que conforman programas de educación de nivel superior (para el caso, programas de maestrías en educación), lo cual plantea la posibilidad de proponer alternativas de solución específicas pertinentes.

Desde esa perspectiva, la problemática se plantea a partir de la consideración de dos aspectos fundamentales, a saber: el primero de ellos tiene que ver con la necesidad que reviste, para la

institucionalidad educativa superior, los docentes y estudiantes universitarios, contar con propuestas metodológicas que coadyuven al diseño sistemático y significativo de guías de enseñanza y aprendizaje, con base en las cuales se planifican y desarrollan los procesos pedagógicos que conforman los diversos programas de educación superior, y para el caso, los planes de estudio de las maestrías en educación que constituyen el objeto de la población observada y de la muestra específica estudiada, aspectos que se ilustran en el Capítulo 3 del presente trabajo de grado.

Y en consecuencia con el primer aspecto expuesto, el segundo aspecto de la problemática planteada apunta a indicar cómo ciertas guías de aprendizaje utilizadas en procesos de educación superior (específicamente, en maestrías en educación) evidencian inconsistencias metodológicas, que denotan la falta de referentes metodológicos precisos y claros, al momento de diseñarse y desarrollarse.

Por tanto, la problemática que justifica la realización del presente trabajo de grado vislumbra esas dos aristas de análisis, cada una de las cuales se expone a continuación:

1.1.1. La pertinencia de metodologías para la elaboración de guías de aprendizaje

Al rigor de las averiguaciones y consultas efectuadas con motivo de la estructuración del estado del arte o antecedentes documentales del presente trabajo de grado se pudo observar que las realizaciones académicas o literarias en este aspecto no son frecuentes, por no decir nulas.

El ejercicio de indagación realizado arrojó resultados mínimos con respecto a la producción de documentos metodológicos, dirigidos a la fundamentación del diseño de guías de aprendizaje relacionadas con procesos pedagógicos de educación superior, y nulos con respecto a la elaboración de guías de aprendizaje de planes de estudio de maestrías en educación.

Y es allí, en la ausencia de una producción documental institucional al respecto, que delata la ausencia de investigaciones en el plano de las ciencias de la educación con fines de la elaboración de instrumentos pedagógicos de apoyo para la educación superior, donde se

vislumbra una problemática por atender, que justificaría la pertinencia de la realización de un ejercicio académico en esos sentidos, con el fin de empezar a llenar los vacíos identificados en esa área del conocimiento.

En consecuencia con lo anterior, el Espacio Europeo de Educación Superior –EEES– ha establecido la necesidad de reenfocar el paradigma pedagógico estructuralista en ese sentido, al manifestar que el mejoramiento de la calidad de los procesos de educación debe considerar la importancia de los procesos de planificación de la acción docente, resignificada con la vinculación participativa y consciente de la acción del aprendizaje del estudiante, dentro del proceso pedagógico cooperativo que los involucra. Al respecto, el aparte relacionado con el estado del arte del presente trabajo de grado presenta reflexiones más precisas y profundas en este sentido.

Y en relación con esta arista del problema de investigación que se devela, enfocada en este caso más como una necesidad académica y pedagógica, que es pertinente ayudar a nutrir con el presente trabajo de grado, la tarea está dirigida a solventar la insuficiencia documental que se ha evidenciado, empezaría por compilar y describir los conceptos asociados a las ciencias de la educación y la metodología que pueden servir como referentes contextuales y metodológicos para el diseño y desarrollo de guías de enseñanza y aprendizaje.

Al menos, es válido considerar que un ejercicio académico en esa dirección puede valorarse como un aporte, al entenderse que al no haber una producción investigativa ni documental en ese sentido (al menos en Colombia, por lo que la consulta de los repositorios universitarios evidenciaron), no está demás acometer una tarea que sirva de referente para quienes siendo docentes sin ser pedagogos cuenten con un instrumento de apoyo que les sirva de referente pedagógico al momento de diseñar y desarrollar las guías de aprendizaje que la institucionalidad educativa les exige, en ejercicio de la acción pedagógica que se les es encomendada. Incluso, a la misma institucionalidad educativa le podría ser útil contar con un protocolo conceptual y práctico, con base en el cual pueda tener certezas acerca de los fundamentos con base en los cuales sus profesores y estudiantes interactúan en ejercicio de su acción pedagógica.

1.1.2. Las inconsistencias estructurales de las guías de aprendizaje

La arista de la problemática de investigación dilucidada en este aspecto consiste en que las guías de aprendizaje (o guías de enseñanza) de los seminarios de la maestría en educación observadas presentan inconsistencias en su diseño, en el sentido de que su estructura no evidencia una correspondencia sistemática entre sus componentes, tal como lo evidencia el análisis de las muestras planteadas en el presente estudio, entre lo cual se destaca, por ejemplo, que los contenidos de aprendizaje (plan de estudios) no coinciden con el planteamiento de los objetivos de aprendizaje, planteados como objetivo general y objetivos específicos en las guías analizadas.

Al respecto, el capítulo de resultados expone pormenores en ese sentido y otras inconsistencias más, como el que los objetivos de aprendizaje formulados en las guías observadas no coinciden con las competencias de aprendizaje ni con las actividades curriculares planteadas, cuando esos elementos constitutivos se mencionan en la estructura de las guías objeto de estudio.

De esa forma, con base en la observación directa de varios indicios, como el que no hay coincidencia sistemática entre los objetivos específicos de aprendizaje establecidos y los recursos didácticos identificados, se plantea que las guías de aprendizaje objeto de la muestra no están estructuradas al tenor de una metodología rigurosa, con respecto al diligenciamiento de unos componentes fundamentales que deben ser tenidos en cuenta, de manera significativa, aspecto que se trata en la descripción de los componentes del modelo de guía de enseñanza y aprendizaje que hace parte de la propuesta metodológica.

En ese sentido, las guías no evidencian una estructura que dé razón de una relación consistente y sistemática entre sus componentes, que permita direccionar el desarrollo lógico, procesal y coherente de las actividades curriculares que conforman los procesos pedagógicos que se sustentan en las guías.

Por tanto, a manera de conclusión de las características generales de la problemática expuesta, se advierte que las guías de la muestra, no precisan de forma acertada los objetivos de

aprendizaje, con respecto a su correspondencia biunívoca (uno a uno) con los contenidos temáticos o contenidos de aprendizaje. Y a partir de esa insuficiencia, los elementos constitutivos mencionados tampoco tienen correspondencia con los demás componentes que integran la estructura de las guías.

Así, al confrontarse la estructura y los componentes de la propuesta metodológica planteada con la estructura y componentes de las guías observadas, se advierte que estas últimas no evidencian una relación sistemática entre los contenidos, los objetivos, las actividades curriculares por desarrollar, los recursos didácticos por utilizar, las competencias de aprendizaje esperadas, el proceso de evaluación y el plan pedagógico general, entre otros aspectos que deben encaminar el desarrollo de la acción pedagógica del docente y la acción de aprendizaje del estudiante.

La falta de correspondencia sistemática entre los componentes de las guías, supone la generación de consecuencias inherentes, como el que los estudiantes desarrollan sus actividades de aprendizaje sin el rigor del método, y, por consiguiente, sin una posibilidad adecuada de organizar, de manera significativa, sistemática y coherente, su proceso de aprendizaje, cuya comprobación no constituye un objetivo del presente ejercicio académico.

De esa forma, el trabajo de grado apunta, primero que todo, a elaborar una propuesta metodológica (modelo de guía) que dé razón de la interacción estructural y sistemática de los sus componentes, de tal forma que al confrontarse con las guías de aprendizaje, objeto de la muestra, se pueda corroborar si éstas están estructuradas metódicamente, y por consiguiente determinar que posibilitan el ejercicio lógico y coherente de la acción pedagógica del docente y la comprensión contextual, significativa y organizada de las actividades curriculares que dirigen la acción de aprendizaje de los estudiantes.

Se reitera que, para los propósitos del desarrollo del presente proyecto de investigación, uno de los ejes de la problemática por él planteada, es decir, el que las guías de aprendizaje observadas no están estructuradas de forma metódica y sistemática, solamente puede ser dilucidada con base en su confrontación con la propuesta metodológica planteada, que, además

de servir para el diseño de guías de enseñanza y aprendizaje, podría ser aplicada al diagnóstico y/o ajuste del estado metodológico de las guías de aprendizaje objeto de estudio, e incluso de otras guías que sustentan los procesos pedagógicos de programas de educación superior en diversas instituciones universitarias.

De esa forma, la propuesta metodológica planteada posibilitaría su aplicación, primero en una etapa de investigación, en el sentido de utilizarla, en un ejercicio de un cotejo, para el diagnóstico del estado metodológico de las guías de aprendizaje, y, seguidamente, en caso de ser pertinente, en otro momento de ajuste de aquéllas.

Por tanto, a partir de la confrontación de la propuesta metodológica con las guías seleccionadas para la muestra, se establece un diagnóstico del estado metodológico de aquéllas y, eventualmente, ello proyecta la posibilidad de la ejecución de una etapa de ajuste o mejoramiento de las guías estudiadas, lo cual, sin embargo, no constituye un propósito del presente trabajo de grado.

Así las cosas, la investigación, en relación con el tratamiento de este aspecto de la problemática, pretende que la propuesta metodológica planteada constituye un referente para la estructuración de guías de enseñanza o aprendizaje, susceptible de ser aplicada también al diagnóstico del estado metodológico de aquéllas y eventualmente a su ajuste, lo cual también aplicaría a diversas guías que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje de programas de pregrado y posgrado de cualquier escenario educativo institucional de educación superior. Con ello, la problemática pedagógica planteada, podría ser superada, al rigor de la aplicación de las consideraciones teóricas, conceptuales y metodológicas que se exponen en la tesis, como aspectos constitutivos para el diseño de guías de aprendizaje, también conocidas en diversos ámbitos educativos como guías docentes.

De análisis de los dos aspectos que configuran la problemática de investigación planteada se concluye que el segundo aspecto solamente puede ser detectable, fehacientemente, si el primer aspecto del problema, es decir, la ausencias de metodologías para el diseños de guías, de una u otra forma ha sido resuelto, y en este último sentido es claro que la estructuración de una

propuesta metodológica ceñida al rigor del uso de conceptos de las ciencias de la educación y la metodología, para el diseño y ejecución de guías de aprendizaje, constituye el referente de análisis más apropiado para identificar las inconsistencias metodológicas en que, principalmente, incurren las universidades y docentes, en el diseño y puesta en práctica de este tipo de instrumentos pedagógicos, relacionados con los planes de estudio de maestrías en educación, específicamente.

1.2. Formulación del problema

Para los propósitos del presente aparte, se planteará primero, a manera de formulación del problema, una pregunta problema asociada al objetivo de la investigación, y, posteriormente, se determinarán las eventuales causas y efectos de la problemática expuesta.

1.2.1. Pregunta problema

¿Cuáles aspectos conceptuales y metodológicos debe contemplar una propuesta metodológica para aplicarla al diseño y diagnóstico del estado metodológico de guías de aprendizaje de seminarios de maestrías en educación de universidades que operan en la ciudad de Bogotá?

1.2.2. Causas de la problemática planteada

La formulación del problema parte del planteamiento de una pregunta problema, con base en la cual se proyecta la situación problemática que, de entrada, expone la necesidad de incorporar en el diseño de guías de aprendizaje, de programas de educación superior, elementos metodológicos, de forma sistemática, con el fin de facilitar la acción pedagógica del docente y la acción significativa y organizada de aprendizaje del estudiante.

Por tanto, es objetivo del proyecto y la solución del problema expuesto, determinar cuáles son los elementos metodológicos constitutivos que, sistemáticamente, deben tenerse en cuenta en la elaboración y ejecución de guías de aprendizaje.

Se infiere, entonces, de la problemática expuesta, y con el fin de identificar sus causas, que las guías de aprendizaje evidencian inconsistencias estructurales, en razón a que no se diseñan de forma metódica y sistemática, primero en el sentido de que sus componentes no atienden a la conceptualización que las ciencias de la educación han desarrollado con respecto a términos fundamentales, como, por ejemplo, proceso pedagógico, acción pedagógica, acción de aprendizaje, contenidos de aprendizaje, objetivos de aprendizaje, actividades curriculares, recursos didácticos, proceso de evaluación, entre otros aspectos. Y en segunda medida, en que al denotar las guías de aprendizaje los componentes anteriormente anotados, estos no establecen una correspondencia sistemática, por ejemplo, como el que los contenidos de aprendizaje no coinciden con los objetivos de aprendizaje y que estos, a su vez, no coinciden tampoco, biunívocamente, con las actividades curriculares programadas.

Los elementos que estructuran las guías de aprendizaje de programas de educación superior no evidencian una interacción sistemática ni metódica.

1.2.3. Efectos de la problemática planteada

En relación con las consecuencias que genera la problemática expuesta, es válido anotar que, al no estar las guías diseñadas de forma metódica y sistemática, la acción pedagógica del docente corre el riesgo de incurrir en incoherencias, desorden y falta de efectividad, al igual que el estudiante afronte el impedimento de contar con un instrumento pedagógico que le permita organizar, ordenar, contextualizar y dar significancia a los elementos que fundamentan su proceso de aprendizaje. Y así las cosas, ni el uno ni el otro actor involucrados en el proceso educativo, al igual que la institucionalidad que los cobija, afrontarían impedimentos para concretar, de la forma deseada, los objetivos de enseñanza y aprendizaje programados.

No obstante, la comprobación de las consecuencias anunciadas no constituye un objetivo del presente trabajo de grado, como ya se anunció anteriormente.

1.3. Objetivos

El proyecto de grado está circunscrito en la realización de un objetivo general, que se alcanzará con base en el desarrollo de los correspondientes objetivos específicos, de la siguiente manera:

1.3.1. Objetivo general

Elaborar una propuesta metodológica, fundamentada en aspectos conceptuales de las ciencias de la educación y la metodología, con el fin de aplicarla al diseño y diagnóstico del estado metodológico de guías de aprendizaje de seminarios de maestrías en educación de universidades que operan en la ciudad de Bogotá.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar conceptos y términos desarrollados por las ciencias de la educación y la metodología que deben ser tenidos en cuenta por la institucionalidad académica en la contextualización del diseño y ejecución de guías de enseñanza y aprendizaje, con base en la cuales se desarrollan procesos pedagógicos correspondientes a programas de educación superior.
- Establecer los conceptos de las ciencias de la educación que deben ser tenidos en cuenta como componentes metodológicos en la elaboración de guías de enseñanza y aprendizaje, con base en las cuales se desarrollan procesos pedagógicos correspondientes a programas de educación superior.
- Estructurar un modelo de guía de enseñanza y aprendizaje, con base en la incorporación de conceptos desarrollados por las ciencias de la educación y la metodología, de tal forma que se establezca una correspondencia sistemática entre los contenidos de aprendizaje, los objetivos de aprendizaje, las actividades curriculares, los recursos didácticos y el proceso de evaluación, entre otros aspectos que conforman un proceso pedagógico.
- Determinar el estado metodológico de algunas guías de aprendizaje de seminarios de maestrías en educación, representados en la muestra objeto de estudio, con base en la aplicación de la propuesta metodológica planteada por el trabajo de grado, con el fin de precisar si los componentes de las guías estudiadas presentan entre sí una correspondencia sistemática y metódica.

1.4. Justificación

Expuesta la problemática de investigación, en el sentido de que plantea una propuesta metodológica que será utilizada para el diagnóstico del estado metodológico de guías de aprendizaje, que sustentan procesos pedagógicos de programas de educación superior, específicamente de maestrías en educación, resulta lógico establecer que la concepción y ejecución del proyecto correspondiente estarían justificados, en la medida en que el tema es consecuente con los fines formativos de la Maestría en Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores, y en correspondencia con la actividad pedagógica desarrollada por la universidad.

1.4.1. Justificación institucional

El aspecto institucional tiene que ver con la importancia que reviste el proyecto para la Fundación Universitaria Los Libertadores, en el sentido de prodigarle un recurso metodológico, de orden pedagógico, susceptible de ser aplicado al diagnóstico y/o ajuste de las guías de aprendizaje de los diversos programas académicos, incluyendo los seminarios de la Maestría en Educación.

Así, el proyecto se justifica desde una dimensión institucional, con respecto a la problemática pedagógica que plantea, los conceptos de las ciencias de la educación y del método que sugiere sean atendidos para la elaboración de guías de aprendizaje y en relación con la comunidad educativa a la cual se puede dirigir la aplicación de la propuesta metodológica y pedagógica establecida por el trabajo de grado, este último aspecto en el sentido de posibilitar la realización de un diagnóstico del estado metodológico de guías de aprendizaje propias y de terceros, que pueden proyectar la ejecución de planes de ajuste y mejoramiento de las herramientas pedagógicas en mención.

Y en ese sentido, el trabajo de grado es compatible con aspectos institucionales específicos, como el de poner en práctica los conocimientos impartidos durante la maestría y al poderse enmarcar su objeto de estudio en las líneas de investigación que direccionan los procesos de

generación de nuevos conocimientos, dirigidos al análisis y posible solución de problemáticas pedagógicas y metodológicas, relacionadas con el ejercicio de la docencia y la práctica del aprendizaje, que se desarrollan en la Fundación Universitaria Los Libertadores.

1.4.2. Justificación temática o disciplinar

Los aspectos relacionados con esta justificación apuntan a la existencia de fundamentos conceptuales y teóricos asociados a la educación, la pedagogía y la didáctica, que permiten concluir la pertinencia de direccionar los procesos de formación académica universitaria, en este caso de posgrado, con base en la concepción y ejecución de procesos pedagógicos, debidamente estructurados, que denoten una congruencia entre los contenidos temáticos, los objetivos, las actividades curriculares, los recursos didácticos, el proceso de evaluación y el plan pedagógico, de tal forma que faciliten a docentes la sistematización de su acción pedagógica y a los estudiantes la organización y el ejercicio del aprendizaje autónomo y la concreción de aprendizajes significativos, pretendidos por la institucionalidad.

Al respecto, la disponibilidad de fuentes documentales académicas pertinentes, para acometer el diseño de la propuesta metodológica planteada, es copiosa, por lo que es dable aplicar conceptualizaciones de base educativa, pedagógica, didáctica y metodológica para su estructuración coherente y sistemática. Y una propuesta así concebida, podrá servir de referente para acometer ejercicios de diagnóstico y/o ajuste del estado metodológico de las guías de aprendizaje, utilizadas para la planeación y desarrollo de procesos pedagógicos de programas de educación superior, y específicamente para las guías de aprendizaje que constituyen la muestra de análisis del presente trabajo.

1.4.3. Justificación metodológica

En correspondencia con esta justificación, se plantea la existencia de teorías pedagógicas relacionadas con el constructivismo, el estructuralismo y la metodología asociada a la identificación de estructuras. sus componentes, organización de planes y desarrollo de actividades varias, que permiten entender y explicar la formación educativa como un proceso

intencional, desarrollado con base en la concepción de estructuras lógicas, cuyos componentes se codeterminan, cumplen una función, tienen un sentido y están dirigidos a posibilitar procesos pedagógicos, en los que la acción pedagógica del docente es ordenada y la acción de aprendizaje del estudiante es facilitada por la reseña y ejecución de componentes metodológicos, que le permiten contextualizar y organizar, autónoma y significativamente, su proceso de aprendizaje.

Así, el proceso de enseñanza y aprendizaje, materializado por la interacción entre estudiantes y docentes, debe estar supeditado al diseño y desarrollo de guías pedagógicas lógicamente estructuradas, que den razón exacta de los contenidos temáticos por desarrollar, los objetivos de aprendizaje por alcanzar, las actividades curriculares que resultan ser necesarias para el desarrollo de esos propósitos, los recursos didácticos por utilizar, el proceso de evaluación por aplicar y el plan pedagógico por ejecutar, entre otros componentes metodológicos que determinan los objetivos educativos de la maestría en mención, perseguidos institucionalmente los programas de educación superior ofertados por la institucionalidad universitaria correspondiente.

1.4.4. Justificación tecnológica

Se relaciona esta justificación con la anterior, al inferirse que la concepción de un método de aprendizaje en estructuras y procesos hace pertinente y viable la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación –TIC–. Al respecto, es pertinente tener en cuenta que el aspecto metodológico tiene que ver también con la incorporación de las herramientas asociadas a las TIC, como medio actual, idóneo y pertinente, que puede hacer parte estructural de la propuesta pedagógica que se plantea, si se tiene en cuenta que las TIC constituyen un insumo fundamental para el desarrollo de las actividades curriculares, de enseñanza, aprendizaje y autoaprendizaje, que demanda la Maestría en Educación.

1.1.5. El aporte a la creación de conocimiento

De acuerdo con la indagación acerca de la identificación de producción documental relacionada con metodologías, procedimientos y protocolos asociados al diseño y elaboración de guías de

aprendizaje, referida el aparte de antecedentes y el estado del arte, cuyos resultados arrojaron la inexistencia de productos específicos en ese sentido, se puede concluir que la pretensión del trabajo de grado es consecuente con el aporte a ese aparente vacío, en el sentido en que proporciona una herramienta pedagógica, fundamentada en el enfoque estructuralista y el constructivismo, dirigida a identificar significativamente los elementos que sistemáticamente conforman un proceso de enseñanza y aprendizaje.

La herramienta propuesta, que se constituye en una metodología para la elaboración y diseño de guías de aprendizaje, se construye a partir de postulados básicos de las ciencias de la educación, la pedagogía, la didáctica y el estructuralismo, que al integrarse conllevan un planteamiento procedimental que puede valorarse y entenderse como un conocimiento nuevo, al menos en el sentido de que una compilación de ideas de ese tenor no es utilizado en el escenario y contexto de aprendizaje estudiado, el cual es focalizado por el hecho educativo estudiado, materializado en las guías de la muestra.

Se infiere, entonces, que no existe un protocolo o referente documental específico, sistemático, conceptual y estructuralmente concebido que apunte, al menos, en el escenario objeto de estudio, al diseño, elaboración, diagnóstico y ajuste de guías de aprendizaje, razón por la cual puede entenderse que la propuesta metodológica planteada por el trabajo de grado, constituye un aporte a la construcción de conocimiento, en torno a la invocación de temas concretos y fundamentales, previamente desarrollados por las ciencias de la educación y el enfoque estructuralista, que deben ser objeto de atención y aplicación en las gestiones relacionadas con la elaboración de guías de aprendizaje, en los estamentos de educación superior.

1.1.6. El impacto de la investigación

Al rigor de las observaciones relacionadas con la construcción de un nuevo conocimiento en torno a la propuesta metodológica planteada por el trabajo de grado, se concluye que, al llenar ésta un vacío metodológico y procedimental, evidenciado por el estudio de la muestra, un primer impacto tendría que ver con la comunidad educativa y la población relacionada con el hecho

educativo observado, en el sentido de que al valorar y asimilar ellos lo planteado, podría constituir esa concepción un punto de partida para la toma de conciencia y un eventual mejoramiento de una situación, hasta ahora no trascendida por los estamentos académicos involucrados.

Así, con fundamento en esa perspectiva, la investigación desarrollada tendría un impacto, pero siempre en función de que el análisis conceptual, estructural y sistemático que la propuesta metodológica plantea, sea valorado como un hecho objetivo que es menester considerar, sin importar su procedencia, el conflicto de criterios que aquélla genera, ni los imperativos de calidad y eficacia que suponen las guías de aprendizaje de una maestría en educación.

En consecuencia con los estándares generales de calidad exigidos por la educación superior y los propósitos de aprendizaje a los cuales ellos apuntan, no está demás tener en cuenta ejercicios conceptuales dirigidos a atender una situación académica específica, la cual, por más que se trate de obviar, ignorar o defender, no significa que no pueda colocarse en función de la realización de un escrutinio o análisis de un punto de vista estructuralista, que considera que los enfoques de las pedagogías constructivista y significativa, deben estar involucrados en la concreción de ese objetivo.

De esa forma, el impacto de la propuesta metodológica del proyecto de grado depende de la significancia que logren atribuirle los actores de las comunidades educativas, con respecto a la valoración de una situación pedagógica no observada, con fundamento en los criterios por aquélla expuestos, los cuales solamente toman valor y dimensión, en la medida en que su enfoque se aplique.

CAPÍTULO 2: MARCOS REFERENCIALES

El presente capítulo contempla, inicialmente y como referente fundamental de los antecedentes relacionados con el hecho observado, la ilustración del estado del arte, a manera de descripción del marco histórico atinente a la metodología asociada al diseño de guías de aprendizaje para planes de estudio de educación superior.

Así mismo, el capítulo alude el marco contextual de la situación estudiada, el marco legal del escenario educativo observado, el marco conceptual o teórico que sustenta el trabajo de grado realizado y el marco pedagógico que fundamenta el enfoque del ejercicio académico correspondiente.

2.1. Revisión del estado del arte

El presente capítulo reseña aspectos generales que anteceden la investigación planteada por el trabajo de grado, en el sentido de indicar algunos referentes nacionales e internacionales que dan nociones acerca del tema relacionado con la elaboración de guías de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el ámbito de la educación superior.

Igualmente, ilustra aspectos contextuales de los escenarios educativos en los que se gestiona el tema, los fundamentos teóricos o conceptuales, metodológicos, pedagógicos y legales que constituyen los referentes dentro de los cuales se enmarca el proyecto de investigación y la propuesta metodológica pedagógica asociada a ella.

En ese sentido, el capítulo aborda algunos de los antecedentes históricos relacionados con el tema eje del trabajo de grado (diseño de guías de enseñanza y aprendizaje), algunos antecedentes investigativos, el marco contextual en que se involucra el trabajo de grado, el marco teórico y/o conceptual que fundamenta la propuesta y la investigación que plantea éste, el marco pedagógico que los sustenta y el marco legal dentro del cual se circunscribe la investigación.

Todos los aspectos referidos tienen el fin de aportar elementos interpretativos (históricos, contextuales, disciplinares, teóricos, pedagógicos y legales) del ejercicio académico desarrollado, dirigidos a fundamentar la comprensión del objeto de estudio, propuesto por el presente ejercicio académico.

2.1.1. Antecedentes históricos

El ejercicio de reseñar antecedentes históricos relacionados con metodologías para el diseño de guías de aprendizaje constituye una actividad compleja, que ameritaría, en sí, la ejecución de un proyecto de investigación con ese objeto de estudio.

Así, compilar información de la trayectoria del desarrollo de un tema que no ha sido sistematizado y menos estructurado, de acuerdo con la consulta algunas fuentes que pudieran dar razón en tal sentido, significaría una labor infructífera, o al menos, de difícil ejecución, considerando el hecho de que obtener resultados al respecto, conllevaría una acción sistemática de orden académico, lo cual no constituye el propósito del presente trabajo de grado.

Al respecto es de anotar que una breve reseña histórica sobre el tema podría empezar a estructurarse a partir de la identificación de hallazgos documentales que den razón de experiencias e investigaciones relacionadas con el diseño y ajuste de guías de aprendizaje y, por supuesto, con la elaboración de metodologías y manuales para el diseño de aquéllas.

Y en ese sentido, la historia de la elaboración de metodologías para el diseño y ajuste de guías de aprendizaje quizás tenga que ver también con la historia de los componentes conceptuales tratados por las ciencias de la educación, como la pedagogía, la didáctica, la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la evaluación, entre otros aspectos, pues es en virtud del discernimiento acerca de ellos que podría comprenderse una estructura metodológica apropiada y significativa, concebida para el diseño de guías.

Al respecto, resulta pertinente anotar que el cúmulo de antecedentes históricos sobre el desarrollo y situación actual de esos temas es bastante copioso y que, en ese sentido, realizar una

compilación cronológica de aportes sobre la historia de cada uno de ellos, además de dispendioso y extenso, resultaría irrelevante para los propósitos puntuales del presente ejercicio académico, razón por la cual se circunscribirán los antecedentes históricos relacionados con la metodología para el diseño y ajuste de guías de aprendizaje al hallazgo de evidencias documentales que rindan testimonio del tratamiento del tema, lo cual será objeto de tratamiento en los numerales subsiguientes.

Por esa razón, se traen a colación solamente algunos antecedentes puntuales, que se han seleccionado en función de dar una idea general con respecto a lo que ha implicado a cierta institucionalidad educativa el desarrollo y el tratamiento del tema.

Por ejemplo, se abordan experiencias específicas que al respecto se han desarrollado en España, en niveles de educación superior, mediante las cuales se constata la importancia que las guías de enseñanza y aprendizaje revisten para el desarrollo y cumplimiento de los objetivos pedagógicos institucionales.

En el mismo sentido, se reseñan experiencias en Colombia, pero esta vez con respecto a procesos de enseñanza implementados en niveles de básica primaria.

En ese sentido, se abordan algunos antecedentes históricos relevantes en consecuencia con el tema de las guías de la acción docente como eje fundamental para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje que concierne a la educación formal institucionalizada.

2.1.2. Antecedentes investigativos

En consecuencia con la reseña de antecedentes históricos concernientes al tema, este aparte refiere algunas experiencias específicas sucedidas a nivel internacional, nacional y local, las cuales dan razón de varios ejercicios conceptuales y metodológicos que se han desarrollado en torno al tema de la elaboración de las guías de enseñanza y aprendizaje, utilizadas en la concepción y ejecución de procesos pedagógicos institucionales, relacionados con diversos niveles de formación académica.

Las experiencias por referir no tratan de productos documentales que hayan sido el resultado de procedimientos investigativos ortodoxos, sino más bien de reflexiones académicas desarrolladas en torno a un tema de interés pedagógico, relacionado con la necesidad de constituir las bases conceptuales y metodológicas que amerita la concepción y ejecución de instrumentos de apoyo pedagógicos, como lo son las guías de enseñanza y aprendizaje que dirigen la acción pedagógica del docente y la acción de aprendizaje de los sujetos que aprenden, y ello en correspondencia con los objetivos de educación formativa que persigue la institucionalidad dentro de la cual acontece aquella interacción.

2.1.2.1. Antecedentes investigativos internacionales

Al respecto se reseña como antecedente un ejercicio académico realizado en España, denominado “Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES” (Guilarte y Marbán 2008), el cual tiene como fin brindar a la comunidad universitaria un modelo de estructuración del proceso pedagógico, que incluye los elementos que han de considerar docentes y estudiantes en su interacción con fines formativos.

La Universidad de Valladolid ha elaborado, bajo los auspicios de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, un modelo para la elaboración de las guías docentes de las asignaturas que se imparten en la Universidad de Valladolid. La finalidad que persigue esta guía de guías, basada en los principios que inspiran la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, no es otra que facilitar al profesor el diseño de su programación docente y la planificación de su actividad a lo largo del curso académico, pues la adecuada planificación de la formación es herramienta fundamental para el aprendizaje del alumno y constituye una exigencia básica de la docencia de calidad (Guilarte. & Marbán, 2008, p. 4).

La publicación en mención ofrece a los agentes involucrados en el proceso educativo un modelo homogéneo en el que se incluyen elementos tradicionales de la planificación docente, los cuales contemplan los contenidos de aprendizaje, objetivos de aprendizaje, actividades curriculares del trabajo docente y estudiantil (trabajo colaborativo, tutorías, aprendizaje virtual, etc.), elementos didácticos por utilizar, sistema de evaluación, entre otros aspectos.

El documento metodológico en cita se realizó en concordancia con el *Proyecto para la Renovación de las Metodologías Docentes*, en el marco de la Convergencia Europea hacia el

EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), concedido a la Universidad de Valladolid por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León.

La Universidad de Valladolid ha apostado firmemente por facilitar oportunidades para la experimentación y la simulación en este campo, oportunidades entre las que se encuentran los Proyectos de Innovación Docente en el marco de la convergencia al EEES, proyectos que persiguen, entre sus objetivos primordiales, los siguientes:

(...)

- Involucrar al alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en particular, aumentar el grado de presencialidad de este colectivo a través de una buena calidad y orientación de la enseñanza.
- Diseñar y elaborar guías ECTS, así como materiales y recursos didácticos que faciliten el aprendizaje autónomo por parte del alumno.
- Experimentar nuevos modelos de tutoría, más acordes con los requerimientos del EEES (Guilarte & Marbán, 2008, p. 12).

La ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) es un sistema utilizado por las universidades europeas para convalidar asignaturas y, dentro del denominado proceso de Bolonia, cuantificar el trabajo relativo al estudiante que trabaja bajo los grados auspiciados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

De las citas anotadas se puede resaltar el hecho de la importancia que los estamentos de educación europeos otorgan a las guías de aprendizaje (guías docentes, de acuerdo con la fuente consultada), en relación con la planificación y ejecución de los procesos pedagógicos, en el sentido de plantear que ellas constituyen una herramienta fundamental que hace posible el desarrollo de una docencia de calidad y que además permiten involucrar al estudiante, de forma coherente, significativa y autónoma, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero siempre con base en el entendido de la adecuada estructuración e implementación de aquéllas.

Y retomando nuevamente el documento que sirve como antecedente internacional, específicamente, habría que anotar que el documento reseña criterios puntuales, con respecto a lo que debe considerar un plan de acción docente, relacionado con el proceso pedagógico que éste pretende acometer. En ese sentido, el modelo plantea una plantilla de trabajo, la identificación de competencias y formulación de objetivos, el método docente, la forma de evaluación, los bloques temáticos, el glosario y la bibliografía, entre otros componentes.

Dentro de ese marco temático, en términos generales, el documento pretende lo siguiente:

El presente documento, que consta de nueve capítulos, nace con el objetivo general de servir como una herramienta más de apoyo al profesorado universitario, fundamentalmente al novel, de cara a la inminente adaptación de las enseñanzas al EEES. No en vano, el papel del profesorado en la renovación pedagógica universitaria que está acompañando a este proceso de convergencia al EEES resulta clave. Para ello, se han tratado de sintetizar de una manera clara y concisa los aspectos básicos que han de tenerse en cuenta a la hora de diseñar una guía docente que ciertamente sea informativa para el estudiante y que, a su vez, sea el resultado de una profunda reflexión pedagógica por parte del profesor, apoyándonos para tal fin en múltiples fuentes y, de manera muy especial, en las cuestiones más relevantes que han ido surgiendo en distintos talleres orientados específicamente al diseño de asignaturas en el marco ECTS (Guilarte & Marbán, 008, p. 12).

Se infieren de las citas anotadas la importancia que reviste para el Espacio Europeo de Educación Superior –EEES– la planificación de la acción docente, con respecto a los aspectos básicos que el profesorado y la institucionalidad han de tener en cuenta en el diseño de instrumentos que direccionan los procesos pedagógicos, que signifiquen una información clara y precisa para los estudiantes, de tal forma que, con base en ello, estos puedan tener certezas acerca de las actividades de aprendizaje que les conciernen.

Y en ese sentido, con respecto a los fines y fundamentos conceptuales y metodológicos del presente trabajo de grado, el antecedente documental referido es suficientemente pertinente, en virtud a que trata de un tema que constituye una necesidad pedagógica sentida, al menos, y en este caso, para el Espacio Europeo de Educación Superior.

Así las cosas, y en un nivel de descripción más detallado del antecedente documental relacionado con la elaboración de guías de enseñanza y aprendizaje (guía docente), se reseñan, a continuación, los aspectos estructurales que plantea la propuesta de la Universidad de Valladolid.

Guía docente: Documento para el alumno que emana del proyecto docente y que constituye la herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) para alcanzar el objetivo de “promover la cooperación europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables” (Declaración de Bolonia). La guía docente contiene la información relativa a las cuestiones clave del diseño curricular de una asignatura que el estudiante debe conocer para orientar y planificar su trabajo en el marco de la misma, esto es, las seis cuestiones clave: ¿por qué y para qué se oferta esta asignatura en el plan de estudios? ¿Qué objetivos de aprendizaje propone, qué competencias se dispone a desarrollar y qué contenidos se van a trabajar? ¿Cómo se va a trabajar, con qué métodos docentes y con qué plan de trabajo? ¿Cómo se va a evaluar/calificar? ¿Quién será el responsable de las distintas actividades programadas así como de la evaluación correspondiente? ¿Cuándo se desarrollará cada actividad y cuándo tendrán lugar los procesos de evaluación formativa y sumativa? ¿Dónde tendrá lugar cada proceso de enseñanza-aprendizaje y dónde se dispondrán los recursos necesarios? (Guilarte & Marbán, 2008, p. 13).

Allí, también, referida otra coincidencia sustantiva, en relación con lo pretendido por el trabajo de grado, en el sentido de indicar que la guía de enseñanza se constituye en una herramienta pedagógica que debe ser dirigida al alumno, a fin de que éste contextualice, comprenda, organice y desarrolle, de manera significativa, la acción de aprendizaje que le corresponde.

De esa forma, cabe anotar, de acuerdo con lo reseñado, que una guía de enseñanza no debe quedar en el plano del diligenciamiento de una simple formalidad institucional, sino que su propósito debe estar dirigido, de forma consciente y práctica, a encauzar la gestión del alumno, en ejercicio de las acciones curriculares programadas y encaminadas a concretar los objetivos de aprendizaje, concebidos con respecto a los planes de estudio o contenidos de aprendizaje identificados, en relación con el desarrollo de un determinado curso.

Se trata, entonces, el documento referido de un antecedente documental que aporta al proceso de organización de las actividades específicas de la enseñanza, en relación, para el presente caso, con la estructuración de cursos con contenidos temáticos específicos que, por esa razón, apuntan a objetivos de aprendizaje específicos.

Como vemos, este tipo de información sobre la organización de las enseñanzas de un plan de estudios supone un cambio cualitativo importante frente a los tradicionales descriptores de asignaturas a los que estábamos acostumbrados y, por tanto, ha de ser tomada en cuenta a la hora de elaborar las guías docentes de asignaturas, cuando proceda descender hasta este nivel de concreción estructural (Guilarte & Marbán, 2008, p. 14).

Y de allí que el antecedente reportado constituya, desde el punto de vista de la conceptualización relacionada con la acción pedagógica significativa, un respaldo a lo pretendido por el presente trabajo de grado, en el sentido de rescatar el criterio de la acción docente planificada, sistemática y metódica, al servicio de la acción de aprendizaje consciente del alumno.

Como síntesis del antecedente, en relación con los aportes estructurales que coinciden con la propuesta metodológica que plantea el presente trabajo de grado, habría que apuntar la coincidencia mutua en relación con la conceptualización que subyace en ambos ejercicios, en el sentido de resaltar la idea acerca de los propósitos significativos que deben ser tenidos en cuenta en el diseño y ejecución de guías de enseñanza y aprendizaje (guía docente), como un

instrumento de apoyo no sólo de la acción pedagógica del docente, sino también al servicio del proceso de organización de la acción de aprendizaje del alumno.

Específicamente, se resalta del antecedente, también como otras coincidencias con la propuesta que plante al presente trabajo, la importancia de identificar los contenidos temáticos (plan de estudios) de la asignatura por desarrollar, los objetivos de aprendizaje, las competencias de aprendizaje, las actividades curriculares, las formas de evaluación y las ayudas didácticas.

Otro ejercicio internacional que sirve como antecedente relacionado con la reflexión para la acción investigativa asociada a la concepción y desarrollo de guías de aprendizaje, lo constituye un artículo que rinde testimonio de una experiencia realizada en España, titulado “La guía docente como eje del proceso enseñanza-aprendizaje” (Sánchez & Ruiz, 2011).

Como reflexión introductoria del tema, que relieves la importancia que éste reviste para la formación de calidad por parte de la universidad en Europa, el artículo que sintetiza la experiencia comenta:

La Universidad se encuentra inmersa en un proceso de transformaciones para construir el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el cual se va a organizar la enseñanza según un modelo de formación académica centrado en el aprendizaje de los estudiantes... La convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior y la nueva visión del proceso de enseñanza-aprendizaje implican establecer una buena planificación para el desarrollo de la docencia, con el fin último de facilitar el aprendizaje de los estudiantes y, como consecuencia, caminar hacia la mejora de la calidad del propio proceso... La planificación exige previsión y organización del periodo lectivo (Hanna, 2002) y obliga al docente a reflexionar sobre qué va a hacer y para qué va a hacerlo durante el periodo de las clases (Sánchez & Ruiz, 2011, p. 53).

La reflexión asociada a la experiencia en cita establece que la calidad de un proceso de enseñanza se obtiene cuando la acción pedagógica apunta significativamente al aprendizaje del estudiante, para lo cual las guías que dilucidan el proceso pedagógico y la planificación correspondiente deben tener un mínimo de certezas metodológicas y componentes de acción, como se puede inferir de la siguiente idea:

Todas las recomendaciones apuntan a la necesidad de reforzar la planificación y el desarrollo de la oferta formativa de los centros, tanto de las propias titulaciones como de las materias que las componen; debe producirse un equilibrio entre las exigencias que imponen las titulaciones y la propia organización del curso académico y los medios con que cuentan los estudiantes para dar respuesta a esas exigencias. La utilización de la guía docente constituye una de las mejores formas de realizar esta planificación de las materias y permitirá, además, ubicar dichas materias en el contexto de la titulación en la que se integran, poniendo en evidencia su aportación al perfil profesional buscado (Sánchez & Ruiz, 2011, p. 53).

A la luz del antecedente reseñado, una guía de enseñanza y aprendizaje, concebida por la institución o el profesor, enfocada sistemática y estructuralmente al aprendizaje del estudiante (lo cual debe ser intención ineludible de toda herramienta pedagógica), constituye un criterio que es menester retomar, al momento de diseñar documentos que fijen el derrotero del proceso educativo, con respecto a la acción de enseñanza y la acción de aprendizaje que deben converger, sincrónicamente, en la búsqueda de los resultados esperados.

Algunos de los procesos de convergencia tienen mucho que ver con las guías didácticas. En dichos procesos se pretende una transformación pedagógica de la docencia universitaria en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje... Esta transformación tan destacada incluye asimismo un cambio en la metodología utilizada en la docencia que implica preparar a los estudiantes para un aprendizaje autónomo, guiado por el propio profesor, que a su vez debe prepararse adecuadamente para hacerlo realidad... La mera transmisión de contenidos debe dar paso a la utilización de herramientas que permitan a los estudiantes afrontar, por ellos mismos, el aprendizaje... (Sánchez & Ruiz, 2011, p. 53).

Se entreveran en el enunciado anterior las ideas de aprendizaje autónomo del estudiante, guiado por el docente, a quien le asiste el deber, para ese propósito, de prepararse adecuadamente. Y es también en este aspecto resaltado donde yace un antecedente relacionado con los fines del presente trabajo de grado, mediante los cuales se pretende que una acción pedagógica consistentemente estructurada, sistemática y bien planificada por parte del docente (quien ameritaría también una preparación o repaso de conceptos trascendidos por las ciencias de la educación), facilitaría la acción de aprendizaje del estudiante, a efectos de posibilitarle la organización de sus actividades curriculares y la comprensión significativa y contextual de los objetivos de aprendizaje, al igual que de los medios didácticos a través de los cuales ha de concretarlos.

En ese sentido, generalmente, la experiencia indica que las guías que se utilizan en los diferentes estamentos universitarios y centros educativos colombianos (y también en España, según el antecedente reseñado) se centran en identificar unos temas y una programación de actividades, en lo que no siempre se plantea una correspondencia biunívoca entre temas por tratar y las actividades por desarrollar, lo cual denota una insuficiencia metodológica que empieza a menguar el verdadero sentido del proceso pedagógico, cuyo objetivo fundamental es incorporar al estudiante en un ámbito de realización de actividades significativas, que redundarán en la concreción de los objetivos de aprendizaje proyectados.

La diferencia entre confeccionar el programa de una materia y realizar una programación destinada a un grupo concreto de estudiantes dentro de un perfil profesional determinado implica tener en cuenta el tiempo y los recursos disponibles. Se está planteando la programación docente desde una perspectiva curricular y por tanto, de abandono de la idea de materia como un espacio científico independiente y desconectado del resto de materias y cobrando importancia el contexto donde se ubica (Plan de Estudios, perfil profesional, número de créditos disponibles, características de los estudiantes que la cursarán, competencias a desarrollar, etc.). Esta nueva dimensión requiere el fortalecimiento de las acciones de coordinación dentro de las titulaciones... (Sánchez & Ruiz, 2011, pp. 53-54).

De allí que un proceso pedagógico debidamente estructurado, sistematizado y organizado, tal como lo insinúa el antecedente constituya un medio facilitador del proceso de aprendizaje (y quizás el más importante), y que además sintetiza la acción pedagógica del docente como facilitador del proceso y permite que el estudiante enfoque su labor hacia la identificación y realización de actividades de aprendizaje ciertas, en muchas de las cuales no ha de necesitar la presencia del profesor, sino su propio entendimiento para el desarrollo en contexto de las labores curriculares que el programa o la guía le han encomendado.

La actividad del profesor se centra en el desarrollo personal de los estudiantes y en el logro de los aprendizajes previstos en el currículum, pero ahora el profesorado ya no es el gran depositario de los conocimientos relevantes de la materia. El profesor deja de ser el principal transmisor de información a los alumnos y se convierte en *mediador* intermediario entre la cultura y los estudiantes, un gestor de conocimientos que orienta los aprendizajes (tanto a nivel general del grupo clase como a nivel individual de cada estudiante) a partir de la prescripción (y a veces también la creación) de recursos educativos y actividades de aprendizaje (presenciales y virtuales), orienta el acceso de los estudiantes a los canales informativos y comunicativos, guía en la selección y estructuración de la información disponible, hace una evaluación formativa y asesora, gestiona dinámicas de grupos y motiva... Todo ello con el fin de ayudar al alumno a alcanzar unas competencias que se estiman imprescindibles para su futura profesionalización (Sánchez & Ruiz, 2011, p. 54).

El documento preexistente devela la intencionalidad, fines e importancia de las guías docentes o guías de aprendizaje, en función, casi determinante, de constituir una ayuda didáctica fundamental del proceso pedagógico, en el que la acción docente se convierte en un estamento de coordinación de actividades y aclaración de conceptos y situaciones que ameritan de una interpretación cooperativa.

La guía docente es un documento didáctico elaborado con el objetivo de informar y orientar a los estudiantes en su estudio y constituye una herramienta para el desarrollo de uno de los principios básicos de la convergencia: «docencia basada en el aprendizaje» (Zabalza, 2007). La adopción de un formato común de guía docente, para todas las materias de una misma titulación, facilita la comparación y coordinación entre ellas, así como el trabajo de los estudiantes (Sánchez & Ruiz, 2011, p. 54).

Las coincidencias entre el antecedente documental referido y el objetivo del trabajo de grado, al menos en sus fundamentos, muestran cómo es de vital importancia la consideración del tema en los estamentos de educación superior, con respecto a la construcción de las guías de aprendizaje unificadas en sus criterios de estructuración, con base en la aplicación de unos componentes fundamentales, adscritos al tratamiento de las ciencias sociales.

Algunos autores (Zabalza, 2007) establecen como elementos imprescindibles de una guía docente los siguientes: datos descriptivos de la materia y de su docencia, sentido de la materia en el perfil de la titulación, objetivos y competencias a desarrollar, contenidos, metodologías de trabajo... y evaluación. Los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación deben definirse en función de las competencias a desarrollar (Biggs, 2005; Fidalgo y García, 2007). Por tanto, además de establecer los contenidos del programa de las materias, se debe precisar el procedimiento a utilizar en el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje concretando las metodologías de trabajo más adecuadas, tanto del profesor como del estudiante, en función de los objetivos propuestos (García, De Caso, Hidalgo y Arias- Gudín, 2005). Otros autores (Fernández y Fernández, 2007) son más exhaustivos a la hora de describir el programa de enseñanza: «Un programa en el que debemos considerar, en primer lugar, cuáles son los objetivos que se pretenden con la inclusión de la materia en un plan de estudios que conduce a un perfil profesional concreto. Y, en función de esos objetivos, cuáles son las competencias que esperamos que los estudiantes alcancen al finalizar el periodo lectivo. Habrá que considerar, y establecer en el programa, de qué distintas maneras pueden los estudiantes seguir la materia en función de sus necesidades e intereses personales (de forma presencial o semipresencial) y establecer cuáles son los compromisos para cada una de las modalidades propuestas de seguimiento del curso. Evidentemente que en el programa hay que incluir el temario que va a desarrollarse. Un temario posible para el número real de créditos de la materia (que indica tanto su peso en el plan de estudios como las horas de clase de dedicación del docente) y posible, también, para el tiempo de dedicación disponible por los estudiantes en función de la configuración del plan de estudios. Habrá que planificar qué serie de actividades de enseñanza se van a desarrollar y ajustarlas a un calendario y a un horario concreto que nos permitan construir un calendario donde se especifiquen fechas, horas, aulas y actividades que van a realizarse, contenidos que van a desarrollarse, e, incluso, el compromiso de participación que los estudiantes adquieren de acuerdo a la modalidad de seguimiento de la materia por la que van a optar. Por último, la planificación exige una previsión rigurosa del sistema de evaluación que va aplicarse teniendo en cuenta que pueda haber estudiantes que opten por una evaluación continua y que, en cualquier caso, habrá que dotarse de instrumentos de evaluación que midan el logro de las competencias establecidas como objetivo de la materia, y que deberán aplicarse pruebas variadas para la evaluación final del estudiante (Sánchez & Ruiz, 2011, pp. 55-56).

El rigor del método o de la atención de un método para la elaboración de guías docentes o guías de aprendizaje, en el sentido de la necesidad de incorporar en ellas unos componentes que estén debidamente relacionados, da razón de la pertinencia de abordar el tema en programas de formación educativa o pedagógica, en centros de educación superior, y más ponerlo en práctica para el diseño de los instrumentos didácticos que han de guiar el desarrollo de los procesos pedagógicos que conforman sus programas de formación.

Y de allí que el antecedente invocado resalte la importancia que el tema reviste en el espectro formativo de la educación superior en España, situación que constituye un referente fundamental

que resulta pertinente para ser considerado, de una manera más recurrente y sistemática, en las instituciones de educación superior de Colombia, lo cual, al tenor de la pesquisa documental realizada en los repositorios de universidades importantes de Colombia (especialmente las relacionadas con programas de formación en pedagogía), no trata de una problemática o temática que haya sido académicamente tratada, de forma secular y generalizada.

Se trata, entonces, de entender que las guías de aprendizaje no se valoren como meros apéndices que reseñan, desarticuladamente, algunos de los aspectos que conciernen a las asignaturas que conforman los programas educativos, sino que constituyan la fuente de información conceptual y práctica que han de considerar, insoslayablemente, el docente y el estudiante, en una gestión sinérgica de convergencia que convierte a la guía en fuente de acción y aprendizaje.

A manera de corolario, relacionado con la puesta en práctica de la conceptualización esgrimida, el documento de la referencia reseña una experiencia de aplicación de las consideraciones metodológicas que deben tener en cuenta los procesos pedagógicos, con respecto al diseño de las guías de aprendizaje que las sustentan:

Se expone en estas líneas, un proyecto desarrollado por un grupo de 40 profesores de la Facultad de Química (catedráticos y titulares de universidad), asesorado por dos profesores docentes de la Facultad de Educación, de la Universidad de Murcia, que intenta avanzar en la implementación de guías docentes articuladas a partir de guías didácticas que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. La utilización de las TIC fue una de las bases del proyecto. Los docentes de la Facultad de Química participaron en el proyecto de forma voluntaria. En cualquier caso, estaban representados todos los departamentos de la Facultad y se esperaba que tras la finalización del proyecto estos profesores pudieran funcionar como diáspora en sus propios departamentos. Por su parte, las dos docentes de la Facultad de Educación eran profesoras de Psicología de la Educación con especialización en docencia universitaria. Los alumnos potenciales sobre los que repercutiría la acción docente innovadora serían los 500 estudiantes de la Facultad de Química... (Sánchez & Ruiz, C. 2011, p. 57).

Como se puede concluir del anterior aparte, la experiencia referida se desarrolló con base en la acción conjunta de docentes titulares de las asignaturas de un programa de formación superior en química y de docentes especialistas en educación, quienes apoyaron en la actividad de rediseño de las guías existentes, teniendo en cuenta una metodología por fases de ejecución.

Diseño y procedimiento. Se realizó una planificación en cinco fases:

Fase 1: Creación de un grupo de trabajo por facultad y formación de los profesores participantes (Facultad de Químicas).

Fase 2: Planificación. Replanteamiento del plan docente de las asignaturas atendiendo al sistema ECTS: • Distribución de créditos presenciales y no presenciales. • Diseño de las competencias del curso. • Selección de contenidos distinguiendo entre presenciales y no presenciales. • Aprendizaje autorregulado. • Dedicación del estudiante. • Nuevo planteamiento de autorización.

Fase 3: Diseño de un plan de trabajo *on-line* en relación a los objetivos propuestos: • Elaboración de guías de trabajo *on-line* (primer borrador). • Diseño de materiales. • Desarrollo de actividades individuales. • Desarrollo de actividades colaborativas entre estudiantes. • Utilización de tutorías *on-line*. • Preguntas y problemas de autoevaluación. • Creación de foros de egresados en la red.

Fase 4: Elaboración guías didácticas recogiendo lo diseñado en la fase 3.

Fase 5: Propuesta de guía docente con guías didácticas e implantación. Para la realización de estas fases, se establecieron reuniones cada tres semanas durante los dos años de realización del proyecto. Como resultado de este proyecto cabe destacar el éxito de la implantación de la guía dentro de las titulaciones mencionadas incluso en profesores que no participaron en el proyecto, pasando a formar parte de la actividad cotidiana de los docentes (Sánchez &, C. 2011, p. 57).

Se observa una acción docente en procura de mejorar los procesos pedagógicos, cuyas guías apuntan a privilegiar el aprendizaje del estudiante, sobre la base de una estructuración sistemática de las actividades curriculares, en función de articular los contenidos de aprendizaje con los objetivos de aprendizaje, los medios didácticos y el sistema de evaluación, entre otros aspectos que integran el proceso formativo.

2.1.2.2. Antecedentes investigativos nacionales

Con el fin de identificar la realización de investigaciones, artículos y ejercicios documentales en relación con la elaboración de metodologías para el diseño de guías de enseñanza y aprendizaje o guías docentes o procesos de diagnóstico o ajustes de ese tipo de herramientas pedagógicas, se consultaron los repositorios de las universidades más importantes del país, pero, infortunadamente, la pesquisa realizada no arrojó ningún documento que diera razón del tratamiento de los temas en consideración, y menos a nivel de ese tipo de ejercicios con respecto a programas de educación superior.

No obstante, en algún tipo de ejercicio relacionado se pudo observar la presencia de procedimientos a nivel de educación básica primaria, como el referido en “*Escuela Nueva*

colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje” (Quintero, S.; Sá, E. 2018), cuyo artículo da razón del análisis de guías de aprendizaje, consideradas como la espina dorsal de este programa de educación rural, en el modelo pedagógico denominado Escuela Nueva.

El ejercicio de análisis de las guías referido se fundamentó, primero que todo, en el presupuesto de la definición de una guía como:

La guía de aprendizaje en la Escuela Nueva, podría definirse como un manual de presencia permanente. Tal como se coloca en el subtítulo del presente ítem, los guías son el centro gravitacional alrededor del cual orbitan, no sólo los otros objetos y materiales, sino, también, los sujetos del proceso educativo (Quintero & Sá, 2018, p. 5).

Quintero y Sá (2018), valoran las guías de aprendizaje como un tipo de manual escolar que dirigen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los autores en mención retoman la definición de guía que expone Escolano (2001), al enunciar que ésta trata de:

Un modelo al que se adscriben todos los que se anuncian como manual, curso, programa, método o simplemente libro (de). Este tipo de manual se caracteriza por constituir el ‘texto’ que ha de seguir el maestro, en sus contenidos didácticos, para desarrollar la actividad docente. También puede ser el texto que ha de cumplimentar el alumno para cubrir todos los requerimientos de un curso o disciplina incluidos los exámenes (Quintero & Sá, 2018, p. 5).

La fuente indagada rinde testimonio general de las características de las guías de la pedagogía de Escuela Nueva observadas, invocando a Parra Sandoval (1996), al enunciar que:

El maestro le enseña al niño a trabajar por medio de objetivos, los objetivos que lleva incluidos la guía, lo evalúa de acuerdo con el cumplimiento de objetivos y, a su vez, el maestro es evaluado según haya o no cumplido los objetivos. El control del sistema se realiza de acuerdo con los lineamientos que plantea la guía. La guía es el centro del mundo escolar (Quintero & Sá, 2018, p. 5).

De la referencia anotada se observa la correspondencia sistemática que deben tener los objetivos de aprendizaje definidos con respecto a la efectividad de la acción pedagógica del docente y de la acción de aprendizaje del estudiante, constituyendo un antecedente sustantivo, invocado por la propuesta metodológica que plantea el presente trabajo de grado, con base en el entendido de que una guía, sistemáticamente concebida y estructurada, puede facilitar la concreción de esos logros.

Sin embargo, el antecedente reseñado con respecto al diagnóstico de guías de aprendizaje se queda en el plano de la valoración general de lo que significan ese tipo de instrumentos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin entrar de lleno en el análisis de su estructura y sus componentes, y menos en la valoración de la relación sistemática que ellos puedan tener, sino en la observación de los efectos emocionales y comportamentales que resultan de su aplicación y su uso en los escenarios rurales.

Las guías son compuestas de varios fascículos, por grado y cada uno de ellos contienen dos o tres unidades, en cada una de estas unidades se desarrolla una guía con un objetivo específico. La palabra guía es adoptado como el término más conocido para designar el material en general, pero se refiere a las subdivisiones de cada fascículo (Quintero & Sá 2018, p. 5).

De esa forma, las guías son la herramienta *sine qua non* por medio de la cual se institucionaliza la relación entre la acción pedagógica del docente y la acción de aprendizaje del estudiante, sin existir la posibilidad de que la relación de esos dos actores rebase los límites de lo que la guía prescribe.

A partir de la idea, podemos percibir que las guías se presentan como la carta de navegación, como el núcleo de la Escuela Nueva, como reguladoras de las prácticas y las relaciones con los otros materiales didácticos, con el profesor y con los miembros de la comunidad (Quintero & Sá, 2018, p. 6).

La referencia expuesta corrobora la idea que establece la pertinencia de elaboración y uso de las guías, no solamente en atención al requisito de diligenciar formalismos administrativos, sino como instrumentos mediante los cuales se regula, de forma significativa, la relación del docente y el alumno, al interior del proceso pedagógico que los involucra. Es la guía de aprendizaje, entonces, el medio por el cual las instituciones educativas, los docentes y los estudiantes tienen certezas significativas, relacionadas con los contenidos, objetivos, actividades, instrumentos y demás aspectos, con los que se concreta el aprendizaje programado.

2.1.2.3. Antecedentes investigativos regionales y/o locales

En búsqueda de información relacionada con metodologías para el diseño de guías de aprendizaje o la realización de procedimientos para el diagnóstico o ajustes de guías de aprendizaje, se consultaron a nivel local los repositorios de la Universidad Pedagógica, la

Universidad Nacional, la Universidad Javeriana, la Fundación Universitaria Los Libertadores, la Universidad Sergio Arboleda, la Universidad Santo Tomás y la Universidad de La Salle, pero, infortunadamente, las fuentes abordadas no reseñan ningún tipo de documento que dé razón de los temas referidos.

Esa búsqueda y su infructíferos resultados, independientemente de la posible existencia del desarrollo del tema en otros escenarios, permiten establecer la pertinencia del tratamiento del tema abordado por el presente trabajo de grado, al menos con respecto a los centros educativos consultados, porque, al parecer, se trata de un aspecto que no ha sido sistemática y oficialmente abordado, tal como sí se ha hecho en el Espacio Europeo de Educación Superior, en donde al asunto se le ha otorgado significativa importancia.

Sin embargo, con el propósito de invocar la realización de un ejercicio pedagógico local, en alguna medida relacionado con el tema, se trae a colación un documento que da razón de un proceso de enseñanza y aprendizaje denominado “Diseño de una propuesta de guía de aprendizaje para el primer grado de educación básica primaria en la asignatura de ciencias sociales para el colegio Cafam” (Zarazo & Velásquez, 2012).

Este trabajo de investigación tuvo su origen en la necesidad del Colegio Cafam de rediseñar algunas de sus Guías de aprendizaje con el fin de lograr la integración del Modelo pedagógico de Cafam, el modelo de bilingüismo CLIL y metodología *preview, view, review*; en su búsqueda por integrarse al Programa Nacional de Bilingüismo, que promueve la implementación del inglés como lengua extranjera en Colombia para el año 2019 (Zarazo & Velásquez, 2012, p. 8).

Aunque se trata de un suceso de pedagogía en instancias de educación básica, se resalta de él su propósito de reseñar la experiencia asociada a la realización de una guía de aprendizaje, en procura de incorporar nuevos elementos y de ajustar las guías de trabajo académico que la anteceden. Y es esa circunstancia la que se reseña como un antecedente relacionado con los propósitos del trabajo de grado, al pretender éste plantear una propuesta para el diseño de guías de enseñanza y aprendizaje y que también se aplique para ejercicios de ajuste correspondientes.

El trabajo tiene como fin hacer una propuesta de una Guía de aprendizaje de Ciencias Sociales para el Primer grado de educación básica primaria del Colegio Cafam, que logre la integración de los modelos y metodología mencionados a fin de satisfacer las expectativas de la institución al respecto, pues dicho instrumento permite orientar al estudiante en su proceso de aprendizaje, e igualmente se constituye en una herramienta para el profesor (Zarazo & Velásquez, 2012, p. 8).

La experiencia resalta la importancia que las guías de aprendizaje revisten para la concepción y desarrollo de los procesos pedagógicos, razón por la cual es menester que la institucionalidad educativa y el profesorado dediquen suficiente tiempo y ejercicio intelectual para su construcción.

Entre las conclusiones que más se destacan dentro de la presente investigación, se establece que es necesario invertir gran cantidad de tiempo en el diseño de un material pedagógico como lo es una guía de aprendizaje, pues este proceso requiere la inclusión de una variedad de actividades diseñadas con el fin de presentar desafíos cognitivos a los alumnos y, asimismo, de mantenerlos motivados (Zarazo & Velásquez, 2012, p. 8).

Y en relación con el aspecto intelectual que debe recrear la construcción de las guías, se destaca también el hecho de la incorporación en ellas de los fundamentos teóricos que deben sustentar la comprensión de sus componentes, en función de darle sentido y significancia a los aspectos y actividades que allí se circunscriben. En ese sentido, el antecedente coincide con la propuesta metodológica planteada por el presente proyecto de grado, en virtud a que también plantea la necesidad de sustentar la estructura de las guías sobre la base de una unidad de criterios, expuestos por las ciencias de la educación.

Además, resulta también de vital importancia que, al diseñar las Guías de aprendizaje, el docente logre incorporar los fundamentos teóricos a través de las actividades que allí proponga. Resulta evidente que la creatividad del docente es un factor importante a la hora de incluir actividades que contribuyan al desarrollo cognitivo de los estudiantes y, por otra parte, que traduzcan a la práctica los lineamientos teóricos sobre los cuales se fundamenta el enfoque pedagógico de la institución (Zarazo & Velásquez, 2012, p. 8).

Otro aspecto por destacar de la investigación y su consecuente propuesta de diseño de una guía de aprendizaje relacionado con un proceso pedagógico de ciencias sociales para el colegio Cafam, tiene que ver con las circunstancias y el hecho educativo que motivaron el ejercicio académico objeto de reseña. La coincidencia de este aspecto con la situación que motivó la realización del trabajo de grado que nos convoca, es sustantiva, en el sentido de que también se avizoró, inicialmente por empírea, una falencia pedagógica similar en estamentos de educación superior, que ameritaban un ejercicio propositivo al respecto.

Tras haber hecho una valoración de algunas de las Guías de aprendizaje que fueron utilizadas en el último año en el Colegio Cafam, y tras identificar a grandes rasgos la falta de integración y aplicación de los conceptos que se acaban de nombrar, se evidencia que en dichas Guías se incluyen algunos de estos conceptos; mas se percibe el hecho de que no se logran integrar en ellas de manera constante y armónica el Modelo CLIL, la metodología *preview, view, review* y el modelo propio del Colegio (Zarazo & Velásquez, 2012, p. 14).

Se reitera que la coincidencia motivadora es sustantiva, en el sentido de que la investigación realizada en el Colegio Cafam diagnostica una situación de insuficiencia pedagógica, en la estructura de las guías que constituyeron su objeto de estudio y la acción de mejoramiento de ellas, a partir de la implementación de ajustes metodológicos pertinentes.

Así, el antecedente en mención proyecta una situación similar a la planteada por el presente trabajo de grado, inicialmente de manera hipotética, y que después se corrobora, al confrontar unas guías, objeto de una muestra de análisis, con el modelo de guía de enseñanza y aprendizaje concebido por la presente tesis, ejercicio que concluye que los componentes de las guías de aprendizaje observadas no están sistemáticamente asociados, no se integran armónicamente en una estructura consistente, y que la significancia de los componentes es del arbitrio individual de los docentes diseñadores, y que por esa razón no evidencian unidad de criterios, con respecto al rigor que las ciencias de la educación plantean para los correspondientes fundamentos conceptuales.

El antecedente documental referido plantea unos supuestos elementales en el diseño y ajuste de guías de aprendizaje, que debieran ser tenidos en cuenta por toda institución educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta conveniente para el Colegio Cafam recibir una propuesta de guía de aprendizaje realizada por un externo que pueda proponer incluir todos aquellos componentes que la institución desea establecer como elementos vigentes dentro de todas sus Guías... En segundo lugar, la presente propuesta puede contribuir a que esta institución reflexione acerca de la manera en la cual se ha llevado a cabo el diseño de las Guías de aprendizaje de Transición y el Primer grado de educación básica primaria y se plantee tres preguntas fundamentales: (...) 2. ¿Es necesario que los docentes encargados de diseñar, revisar y corregir las Guías de aprendizaje deban tomarse más tiempo para ejecutar esta labor más concienzudamente teniendo en cuenta que no es una tarea fácil el lograr integrar eficazmente varios conceptos dentro de las Guías de aprendizaje que tradicionalmente venían siendo diseñadas sin la inclusión de tan numerosos elementos? (Zarazo & Velásquez, 2012, pp. 14-15).

La investigación realizada en el colegio Cafam constituye un ejercicio que induce a la acción institucional educativa y a la acción pedagógica docente a efectuar ejercicios de mejoramiento en este sentido, con el fin de aunar gestión pedagógica de base, al mejoramiento de herramientas y procesos pedagógicos, relacionados con diversas asignaturas y programas de formación educativa. Así, la necesidad de implementar ejercicios de estas características y la posibilidad de replicarlos en diferentes escenarios educativos y en diversas áreas del aprendizaje, se ve reflejada en la siguiente cita:

En el aspecto práctico, el haber conocido el sustento teórico relacionado con la elaboración apropiada de una guía de aprendizaje, le permitió a las investigadoras tener elementos sobre los cuales analizar y valorar algunas Guías de aprendizaje del Colegio Cafam para luego diseñar paso a paso una propia considerando integrar varios elementos teóricos, que inicialmente eran independientes. Todo este proceso de investigación y de posterior aplicación de la teoría les podrá ser útil como docentes en caso de que, por iniciativa propia, o por requerimiento de la Institución en donde laboren, propongan seguir una guía de aprendizaje que haya sido diseñada por ellas. Así, gracias al presente trabajo de grado se tendrá un conocimiento apropiado acerca de una metodología a seguir para diseñar una Guía (Zarazo & Velásquez, 2012, p. 15).

Se infiere de la idea anterior que el sustento teórico o los fundamentos conceptuales son determinantes para la elaboración apropiada de guías de aprendizaje, aspecto este que constituye uno de los argumentos del proyecto de grado, en el sentido de la necesidad de compilar los conceptos de las ciencias de la educación que han de servir de referentes contextuales y metodológicos para el diseño y aplicación de guías de enseñanza y aprendizaje, que dirigen los procesos pedagógicos que conforman programas de educación superior. Así mismo, la idea advierte que con

Por tanto, la referencia abordada reseña una idea que abarca los dos aspectos con los cuales se ilustra la composición de la problemática de investigación que sustenta la realización del trabajo de grado, el primero de los cuales tiene que ver con la pertinencia de fundamentar, conceptual y metodológicamente, el diseño y aplicación de las guías de aprendizaje, y el segundo en relación con la utilidad que significa el dominio de presupuestos conceptuales y metodológicos estructurados, para el análisis y adecuación de las guías que estén siendo utilizadas por la institucionalidad educativa, en desarrollo de procesos pedagógicos específicos.

2.2. Marco contextual

Este aspecto tiene que ver con la descripción del contexto educativo general dentro del cual se circunscribe el objeto de estudio de la investigación y de los hechos educativos asociados. Contempla la referenciación del contexto educativo general donde sucede el hecho educativo abordado, es decir, las universidades de educación superior de la ciudad de Bogotá que desarrollan sus programas de formación, con base en guías de aprendizaje que dirigen los procesos pedagógicos que sustentan la interacción educativa entre docentes y estudiantes.

Se infiere de la anterior contextualización general que el contexto de la investigación es vastísimo, a pesar de su circunscripción en una sola unidad territorial, denominada Bogotá, la cual alberga las sedes de las universidades más importantes de Colombia y las subsedes de otras importantes universidades de varios departamentos y municipios del país.

El presente trabajo, aunque aborda como contexto educativo la educación superior, lo enfoca a los programas de postgrado, y específicamente en programas de maestría en educación, habida cuenta de la pertinencia de ese hecho educativo, como objeto de estudio afín a los propósitos de aprendizaje contemplados por la Maestría en Educación de la Universidad C, incluida en la población y muestra del estudio.

De esa forma, el marco contextual, además de contemplar la temática por abordar (diseño y estudio de guías de aprendizaje en programas de educación superior), tiene que ver con la población objeto de estudio, que, para el presente caso, la constituye la comunidad de universidades de Bogotá, que ofrecen programas de postgrado, a manera de maestrías en Educación, y cuyos planes de estudio están estructurados en syllabus y guías de aprendizaje que dirigen los procesos pedagógicos que corresponden a cada una de las asignaturas que integran los programas.

Así, se puede decir que el escenario de educación superior en Bogotá constituye el marco contextual referente, que, para los propósitos del presente trabajo, se simplifica en una población representativa de tres universidades que ofrecen programas de maestría en educación, dentro de las cuales, por motivos de acceso a la información e interacción con ella, se ha tomado a una de ellas, a su Maestría en Educación y las guías de aprendizaje de algunos de sus seminarios, como la muestra especializada y propicia para desarrollar la acción académica que constituye el objeto del presente trabajo de grado.

En el aparte correspondiente a población y muestra se reseña información relacionada con aspectos específicos del marco contextual.

2.3. Marco teórico y/o conceptual

La investigación está circunscrita dentro de referentes teóricos relacionados con el constructivismo, el estructuralismo, el método y la metodología, en razón a que es sobre esos cuatro aspectos conceptuales que se sustentan la comprensión y el desarrollo del ejercicio académico del presente trabajo de grado.

Al respecto, se reitera que el trabajo de investigación plantea la elaboración de una propuesta metodológica para el diseño y/o ajuste de guías de aprendizaje que conducen el desarrollo de procesos pedagógicos de programas formativos de educación superior, que implican la obtención de logros de aprendizaje a partir de la construcción del conocimiento, la estructuración de procesos, la identificación de un método y la formulación de la metodología correspondiente.

Por tanto, en los numerales subsiguientes se aborda la teoría general asociada a los conceptos en mención.

2.3.1. Construcción del conocimiento (el constructivismo)

El constructivismo, se entiende en el sentido de la construcción del conocimiento, a partir de la implementación de procesos pedagógicos, dirigidos a la concreción de objetivos de aprendizaje específicos.

En la ciencia de la psicología, el constructivismo es teoría que explica los procesos de aprendizaje, a partir de conocimientos previamente adquiridos. En términos generales, el constructivismo es una corriente pedagógica sustentada en la teoría de que el conocimiento es resultado de un proceso de aprendizaje en el que el saber del alumno se construye, con base en la enseñanza prodigada por el profesor, mediante la aplicación sistemática de ayudas pedagógicas que facilitan la interacción educativa de los actores involucrados en las acciones comunicativas correspondientes. De esa forma, se desarrolla un proceso de enseñanza y aprendizaje constructivista que le permiten al estudiante adquirir conocimientos y procedimientos, para a partir de ellos elaborar saberes propios, dirigidos a facilitar la

comprensión de la realidad, su interacción consecuente con ella y la solución de situaciones que le exigen de la aplicación de su entendimiento. Ese proceso implica una asimilación frecuente de ideas, su constante renovación y la acumulación de los saberes aprendidos, hacia la interpretación lógica y significativa de situaciones recurrentes.

Por tanto, el constructivismo supone que la educación es un proceso interactivo y dinámico, que debe involucrar de forma significativa al estudiante, hacia la obtención sistemática y estructurada de conocimientos, con fines de interpretación, de argumentación y de acción, es decir, la educación como un hecho comunicativo didáctico que orienta la percepción del aprendiz hacia la obtención de saberes para la construcción del entendimiento. Exponentes relevantes del constructivismo son Jean Piaget y Lev Vygotski. El primero centra sus planteamientos en la forma como se construye el conocimiento, a partir de la interacción del individuo cognoscente con el medio que le suministra información. El segundo enfoca sus postulados en cómo el medio social le permite al individuo una reconstrucción interna constante de su pensamiento.

En consecuencia con la capacidad cognitiva del individuo, y en relación con el contexto en donde el individuo desarrolla su pensamiento, cuando el aprendizaje se construye con base en modelos pedagógicos dirigidos a unos fines de aprendizaje, sucede el proceso de instrucción del aprendizaje, el cual surge de la aplicación de la psicología conductual, mediante la cual se tipifican mecanismos sistemáticos para programar la enseñanza, en búsqueda de configurar el conocimiento.

Con base en esos criterios, se infiere que el conocimiento es un aspecto que se construye, paulatinamente, a partir de la interacción de las personas entre sí y de éstas con su medio. No obstante, cuando en el proceso de educación median la pedagogía y las ayudas didácticas asociadas, la construcción del conocimiento pasa por acciones intencionales, metódica y sistemáticamente concebidas y aplicadas, para el logro de ese fin.

Se infiere, entonces, que los procesos pedagógicos, al apuntar al logro de objetivos de aprendizaje, desembocan, inequívocamente, a la construcción del conocimiento, para lo cual es necesario que la acción pedagógica desarrollada por el docente esté sustentada en un plan

pedagógico estructural y sistemáticamente concebido, con el fin de que el estudiante cuente con una herramienta que le posibilite comprender y organizar, significativamente, su acción de aprendizaje.

El aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos (Onrubia, 1999, p. 4).

Nótese en el anterior enunciado la idea que indica que la construcción del conocimiento es un ejercicio dinámico y significativo que el estudiante realiza a partir del entendimiento de los contenidos y el sentido que de ellos obtiene. Así, es claro que el estudiante debe contar con un recurso pedagógico con base en el cual ha de organizar su acción de aprendizaje con ese propósito.

Debido a la peculiar naturaleza social y cultural de los saberes que los alumnos deben aprender, ese proceso activo no puede, en la escuela, confiarse al azar ni separarse de una actuación externa, planificada y sistemática, que lo oriente y guíe en la dirección prevista por las intenciones educativas recogidas en el currículum (Coll & Onrubia, 1999, p. 4).

Corroborar el pasaje anterior la idea de la educación como una acción sistemática y planificada, dirigida a orientar al alumno hacia la concreción de los objetivos de aprendizaje asociados a un currículum.

Y de allí que los fundamentos del constructivismo, como referente de la acción pedagógica, empaten con los propósitos de la propuesta planteada por el presente trabajo de grado, en el sentido de sostener que el conocimiento se construye con base en una acción educativa, estructurada y sistemática, que posibilite al estudiante una orientación organizada, planificada y significativa de su proceso de aprendizaje.

Así, para Onrubia (1999), “la conjunción de ambas ideas supone que esa actuación externa, es decir, la enseñanza, debe entenderse, necesariamente, desde la concepción constructivista en que nos movemos, como una ayuda al proceso de aprendizaje”.

De esa forma, se entiende, que el constructivismo, como método pedagógico o corriente de la pedagogía apunta sus fundamentos al aprendizaje, en el entendido de construir con ello el conocimiento de quien es el sujeto de aprendizaje. Se podría concluir con ello que el constructivismo enfoca el proceso pedagógico o la gestión de enseñanza en el alumno, y el aprendizaje estructurado y significativo en contexto, superando el paradigma de la educación centrada en el docente, configurando un enfoque de enseñanza que, actualmente, constituye un retomar de la senda constructivista, renovada por el avance de la tecnología y la filosofía humanista integral.

Este movimiento académico implica seguir la ruta renovadora basada en el constructivismo pedagógico, lo cual supone retomar la naturaleza misma de la educación considerando las nuevas corrientes educativas que apoyadas en una filosofía humanista, de respeto y aceptación del otro, contribuya al aprendizaje y al desarrollo integral y pleno de las personas, porque creemos que el eje del cambio social es el hombre” (Columa & Tafur, 1999, p. 218).

Por tanto, enfocado el constructivismo como una corriente renovada por la aplicación contextual de diversas percepciones concernientes a la naturaleza de la educación y su función objetiva, con respecto a la configuración de la personalidad deseable del individuo y la relación de éste con el medio, el aprendizaje significativo es un propósito que se construye dinámicamente, lo cual implica la incorporación activa del estudiante a un proceso de enseñanza con un sentido, el cual se va reconfigurando cotidiana y paulatinamente. Así, de acuerdo con Reategui (1995), el constructivismo, “es un movimiento pedagógico contemporáneo que se opone a concebir el aprendizaje como receptivo y pasivo, considerándolo, más como una actividad organizadora compleja del alumno que elabora sus conocimientos propuestos, a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones”.

La ida anterior implica al sujeto que aprende en el proceso de enseñanza como agente activo, que construye su conocimiento y entendimiento, a partir de su capacidad cognitiva e interpretativa, que de forma reincidente le posibilita el medio que observa y en el cual interactúa, y del cual sustrae información.

Para Gonzáles Moreyra (1995), el constructivismo es un movimiento muy amplio que defiende la idea de que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y afectivos, así como los simbólicos representacionales, no es un mero producto del entorno sociocultural, ni un simple resultado de disposiciones internas de carácter biológico. Es una

elaboración propia que se va produciendo a lo largo de la vida por interacciones de factores básicos como: la herencia, el ambiente sociocultural, las experiencias y el lenguaje (Columa & Tafur, 1999, p. 219).

De esa forma, el conocimiento es un producto intelectual que se construye, paulatinamente, como consecuencia de un proceso educativo que afronta el individuo en su interacción con sus congéneres y con el medio social, económico, político y cultural que lo involucra.

2.3.2. El estructuralismo

El estructuralismo, como corriente filosófica y epistemológica de interpretación de los hechos biológicos, económicos, políticos, sociales y lingüísticos, entre otros, se plantea, para el presente proyecto, en el sentido de que la educación y la pedagogía formativas constituyen en sí estructuras que suponen procesos que se desarrollan con base en la presencia e interacción sistemática de componentes integrales, que operan de esa forma y en función de hacer del aprendizaje un hecho significativo, organizado y planificado.

2.3.2.1. El estructuralismo y los procesos

Teoría y método científicos de diversas ciencias humanas, como la antropología, sociología, psicología, etc., que se basan en el análisis de los hechos humanos, establecen que sus objetos de estudio pueden abordarse interpretándolos como estructuras susceptibles de formalización. En ese sentido, los hechos humanos y sus aspectos asociados pueden ser entendidos e interpretados como estructuras lógicas, susceptibles de estudiarse y verificarse.

Al respecto en la teoría lingüística, se considera la lengua como una estructura o un sistema de relaciones y establece los principios de forma y función para delimitar y clasificar las unidades de una lengua. Así, el conocimiento relacionado con cada hecho o fenómeno social puede valorarse como el conjunto estructurado de componentes que tienen sentido lógico dentro de un todo, cumpliendo funciones específicas.

Se puede definir el estructuralismo como un enfoque de carácter filosófico utilizado por las ciencias humanas, cuando cada una de ellas analiza fenómenos o hechos específicos, al

valorarlos como un sistema complejo de partes relacionadas entre sí, tal como lo postularon Roman Jakobson y Ferdinand de Saussure, este último (1857-1913) catalogado como el padre del estructuralismo.

El estructuralismo, como método de observación y análisis, identifica estructuras en la realidad, por medio de las cuales se produce el significado y la explicación a los elementos constitutivos de una cultura. Así, de acuerdo con la teoría estructuralista, el significado de los hechos observados es producido y reproducido por medio de prácticas, elementos y actividades que denotan sistemas de significación, en correspondencia con una realidad que se visualiza y percibe, pero que solamente puede ser explicada objetivamente por aspectos imperceptibles por la experiencia superficial.

Del estructuralismo como disciplina filosófica de análisis de hechos, sobresale la observación del conjunto en su totalidad, conformado por unidades interconectadas. Por ejemplo, el estructuralismo valora el lenguaje como un sistema, es decir, un conjunto de elementos solidarios que proyectan entre sí diferentes relaciones funcionales. En este sentido, lingüistas como Saussure, estudiaron el lenguaje, como fenómeno cultural estructurado, a partir de la sincronía de sus elementos constitutivos (fonemas, morfemas, sustantivos, verbos, significados, significantes, etc.). Así, el estructuralismo observa, identifica, describe y explica.

En 1916 se publicaba su obra póstuma, *Curso de Lingüística General*, en la que desarrolla toda una teoría acerca de los signos, la semiología. Establece una diferencia entre las palabras (*parole*), como unidades de habla y el lenguaje (*langue*), como el sistema que permite coordinar el habla como acto en sí. De este modo el habla sólo puede entenderse como un todo y a la vez sólo existe como resultado de la multiplicidad de subsistemas, unidades de habla que deben tomar coherencia entre sí. Es por ello, que no basta con conocer las palabras para entender el lenguaje, sino el sistema que hace comprensible el habla. Ese sistema es, por tanto, la estructura del lenguaje (Moragón, 2007, p. 4).

De otra parte, el estructuralismo funda sus percepciones desde el enfoque descriptivo y explicativo, mediante el cual se realizan estudios de las estructuras que evidencian los hechos y el análisis de los elementos observados dentro de ellas, que plantean relaciones interdependientes, con fines funcionales.

El estructuralismo parte de bases positivistas que le obligan a llevar a cabo análisis objetivos y científicos de los procesos para encontrar las estructuras profundas de pensamiento. Aún así el propio término “estructura”, rompe

con la idea de que cualquier concepto susceptible de análisis deba ser observable empíricamente (Moragón, 2007, p. 2).

El estructuralismo enfoca su estudio a la valoración del todo, al análisis del corpus como tal, y proyecta posteriormente la observación a las particularidades que lo componen, es decir, va de lo general a lo particular, denotando un método deductivo en ese sentido.

De esa forma, un análisis estructural identifica componentes, precisa niveles de función, determina unidades jerárquicas y define nociones conceptuales, de acuerdo con una terminología significativa, consecuente con la naturaleza del hecho cultural u otro de índole afín observado.

Se trata de aceptar que aquello que expresa la cultura en superficie, no es más que el reflejo de una serie de mecanismos fijos que se hallan en profundidad. Esos mecanismos están perfectamente ordenados, formados por elementos que combinados entre sí dan lugar a las diferentes expresiones culturales que son perceptibles de manera directa (Moragón, 2007, p. 2).

Como exponente del estructuralismo está Jean Paul Sartre con su existencialismo y marxismo humanista, arguyendo que el hombre es producto de la cultura y que mediante ella se hace a sí mismo. Con el estructuralismo, se retorna a la fenomenología, a la dialéctica hegeliana y a la filosofía de la ciencia. También están allí, haciendo parte de los filósofos con método estructuralista, Marx, Engels, Saussure, Levi Strauss, Malinowski, Radcliffe Brown, Darwin, Althusser, Foucault, Jakobson, entre otros.

El estructuralismo nace en los años 50 como una corriente teórica transformadora de los estudios que hasta entonces copaban todos los ámbitos de las ciencias humanas. Su objeto, a pesar de todo, no era romper con todo lo anterior sino abrir una nueva perspectiva intelectual en el modo de entender y analizar la cultura (Moragón, 2007, p. 2).

El estructuralismo no trata de una escuela, sino de un método de razonamiento que emplean, primordialmente ciencias humanas, como la antropología, la lingüística, la historia, la economía política, la sociología, entre otras, cuyo fin es indagar acerca de los elementos y códigos de interpretación no visibles, que subyacen en lo que empíricamente es observable.

La labor del investigador, como si de un científico riguroso se tratara, se centra en descifrar los códigos ocultos de significado que subyacen bajo, por ejemplo, un conjunto de relaciones sociales observables empíricamente. Según el propio Lévi-Strauss, “el antropólogo practica la observación íntegra” (Lévi-Strauss, 1990: 20). Esta

labor, por tanto, deja de ser descriptiva para ser enteramente explicativa (Smith, 2000). El antropólogo se adentra en un terreno desconocido y únicamente reflejado. Se parte de la idea de que el terreno social se encuentra infinitamente cargado de significado y simbolismo. El Estructuralismo se presenta como una ciencia no descriptiva, sino capaz de reconstruir la estructura no visible de la imagen real y visible (Moragón, 2007, pp. 2-3).

De los enunciados anteriores, se sustrae la idea acerca del estructuralismo como un método de identificación de entes, aspectos, fenómenos y hechos, los cuales están integrados por partes interrelacionadas entre sí. Y es en este punto en el cual se centra la idea central del presente trabajo, al pretender plantear estructuras metodológicas, compuestas por elementos interrelacionados, que denoten una correspondencia sistemática y los fundamentos de una gestión procesal.

De esa forma, el enfoque estructuralista de los hechos y aspectos educativos permite caracterizarlos como un todo en correspondencia con las partes o componentes que los integran, de tal forma que con ello se establece la posibilidad de observar estructuras compuestas por elementos funcionales que tienen una correspondencia sistemática entre sí.

2.3.2.2. El concepto de estructura

Como la idea más general, asociada al enfoque filosófico estructuralista, está el concepto de estructura, el cual se entiende como el conjunto de relaciones que mantienen entre sí las partes de un todo. La visión estructuralista de los fenómenos, los hechos y los elementos del mundo indica que todo lo observable, e incluso lo inobservable, es susceptible de caracterizarse y describirse en estructuras. En ese sentido, las estructuras dan razón de la conformación de algo, con base en la suma de sus partes, las cuales se interrelacionan y explican el todo dentro del cual están contenidas.

En la *Sociología* se habla de estructura social. Este término hace referencia a la organización o al sistema social que determina las relaciones entre las personas en un determinado tiempo y espacio. Estas estructuras suelen ser orientadas por valores propios de la sociedad y normas, sean estas jurídicas o no.

Este concepto es muy utilizado por otras ciencias sociales, como la antropología o la filosofía. A su vez puede ser interpretado de distintas maneras según la corriente por el cual sea estudiado, sea el funcionalismo, el empirismo, la dialéctica, etc. Algunos de los factores que se tienen en cuenta a la hora de analizar las estructuras sociales son la cultura, las instituciones, los valores, el medio en el que se haya la sociedad y las tecnologías que aplica para su desarrollo...

Dentro de la teoría marxista se entiende a la estructura como el conjunto de las relaciones, sociales y técnicas, de producción. En otras palabras, se hace referencia los vínculos económicos. Por otro lado también definen a la superestructura como aquello que se relaciona a las instituciones sociales, religión, ideología y a la política, determinado por la estructura” (A. 2017, p. 12. Concepto de Estructura. Equipo de Redacción de Concepto.de. Obtenido 2018, 09, de <https://concepto.de/estructura/>).

El concepto de estructura es fundamental para los propósitos del presente trabajo, en razón a que la propuesta metodológica que plantea ciñe su interpretación y funcionalidad al término. En ese sentido, la estructura de la propuesta apunta a determinar sus elementos constitutivos, de tal forma que den razón, además, de un método, en este caso, asociado a la forma cómo estructurar una guía de enseñanza y aprendizaje, y cómo utilizar esa estructura en el estudio de otras estructuras.

De allí que sea pertinente seguir ahondando en la explicación del concepto de estructura, en virtud a que su comprensión, interpretación y aplicación darán significancia a lo que el presente trabajo de grado plantea.

La estructura (del latín *structūra*) es la disposición y orden de las partes dentro de un todo. También puede entenderse como un sistema de conceptos coherentes enlazados, cuyo objetivo es precisar la esencia del objeto de estudio.

La estructura es el conjunto de elementos que caracterizan un determinado ámbito de la realidad o sistema. Los elementos estructurales son permanentes y básicos, no son sujetos a consideraciones circunstanciales ni coyunturales, sino que son la esencia y la razón de ser del mismo sistema.

Los elementos que configuran una estructura son definidos por unos rasgos básicos o característicos, y se diferencian o se individualizan los unos respecto a los otros por lo que llamamos rasgos distintivos. Habrá rasgos distintivos que nos permitirán aislar colectivos, grupos entre los colectivos e individuos entre los grupos. Este concepto es aplicable a todas las ciencias, y entre ellas a las sociales, donde permiten hacer análisis de los grupos que las integran y de la dinámica que pueden generar (Diccionario de Arte, 2003, p. 210).

Por tanto, la estructura es el concepto en que se funda el enfoque estructuralista, como método de observación, identificación y explicación de los aspectos y elementos que integran un hecho, fenómeno, elemento o circunstancia del mundo perceptible, cognitiva o mentalmente.

2.3.2.3. El concepto de proceso

Se entiende por proceso el conjunto de momentos, instancias, fases o aspectos sucesivos que denotan una elaboración.

La palabra proceso presenta origen latino, del vocablo *processus*, de *procedere*, que viene de *pro* (para adelante) y *cere* (caer, caminar), lo cual significa progreso, avance, marchar, ir adelante, ir hacia un fin determinado. Por ende, proceso está definido como la sucesión de actos o acciones realizados con cierto orden, que se dirigen a un punto o finalidad, así como también al conjunto de fenómenos activos y organizados en el tiempo. Según el diccionario de la real academia española esta palabra es definida como la acción de ir hacia adelante, al transcurso del tiempo, al conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial. El término proceso está relacionado a varios ámbitos con concepciones diferentes, tenemos que en las ciencias para la biología, es el nombre dado a la prolongación de un órgano, una estructura o un tejido que sobresale del resto (Definista, 2014, p.1).

En ese sentido, el proceso indica un conjunto de acciones sucesivas hacia el logro de objetivos. Para los propósitos del presente trabajo, el proceso se asociará al conjunto de acciones pedagógicas que se conciben en procura de desarrollar acciones educativas con un sentido.

2.3.3. El método

El concepto de método es un criterio asociado a la forma de proceder de la ciencia y al enfoque sistemático del análisis del todo en relación con sus partes.

El *método* es una palabra que proviene del término griego *methodos* (camino o vía) y que se refiere a medio utilizado para llegar a un fin. Su significado original define el término como el camino que conduce a un lugar (Pérez & Gardey, A. 2008).

De acuerdo con lo anterior, el método identifica un camino, compuesto en sus extremos por un punto de partida y un punto de arribo, los cuales están unidos por la sucesión de pasos intercomunicantes.

La palabra método puede referirse a diversos conceptos. Por ejemplo, a los *métodos de clasificación científica*. Esta es la disciplina que permite a los biólogos agrupar y separar en categorías a los diversos organismos y conjuntos.

El *método científico*, por su parte, es la serie de pasos que sigue una ciencia para obtener saberes válidos (es decir, que pueden verificarse a través de un instrumento fiable). Gracias al respeto por un método científico, un investigador logra apartar su subjetividad y obtiene resultados más cercanos a la objetividad o a lo empírico.

Existen métodos que utilizan la lógica, o estudio de procedimientos teóricos y prácticos con una explicación racional, para alcanzar el conocimiento. Esos métodos de acceso al saber son la deducción, la inducción, el análisis y la síntesis (Pérez & Gardey, 2008, p. 15).

El presente concepto está integrado por términos fundamentales, los cuales se acuñan en una sola idea, y en función sustanciar el propósito del presente trabajo, el cual está dirigido a plantear una propuesta metodológica.

Al respecto, se ha dicho que la propuesta se sustenta en los elementos constitutivos del método, pero para ello ha de ser necesario determinar cuáles son, sobre el entendido de que método es la forma de hacer una cosa o la serie de pasos preconcebidos, dirigidos a conseguir objetivos.

Sin embargo, cualquiera que pueda ser la definición de método en los sentidos expuestos, éste supone unos elementos constitutivos que se podrían identificar y definir, de acuerdo con lo que la concepción de un método específico persigue.

El método... no es realmente una ciencia, sino un instrumento dirigido a validar y a hacer más eficiente la investigación científica. Esta, a su vez, es la actividad que alimenta un singular tipo de conocimiento, la ciencia. Por tal razón no es posible estudiar la metodología como disciplina si no se posee una comprensión mínima sobre ciertos problemas relativos al conocimiento en general y a la ciencia en particular.

En nuestra vida cotidiana, en el trabajo, los estudios o la constante interacción social, adquirimos y utilizamos una inmensa cantidad de conocimientos, tan variados como el universo mismo: sabemos cuál es la llave que abre la puerta de nuestra casa y cómo cambia el semblante de la persona que amamos, aprendemos cuantos electrones orbitan en un átomo de helio o la fecha en que fue fundada nuestra ciudad. El conocimiento se nos presenta como algo casi natural, que vamos obteniendo con mayor o menor esfuerzo a lo largo de nuestra vida, como algo que normalmente aceptamos sin discusión, especialmente cuando lo adquirimos en la escuela o a través de medios escritos de comunicación.

El hombre, a fin de percibir la realidad y expresarla, se ha valido de formas o moldes de pensar. Estas formas, esquemas de presentación o método, como también se les conoce, le han permitido elaborar y desarrollar perspectivas en virtud de las cuales pretende explicar el mundo y los fenómenos materiales y espirituales que se les presentan (Cerde, 2011, p. 2).

Y de la idea anterior, es pertinente resaltar que por método se puede tener como la forma de pensar acerca de algo, o el esquema que se concibe para explicar, entender o desarrollar algo. Se trata, entonces, del método como un conducto, una vía, una ruta, un medio, un transcurso para llegar a un punto predeterminado. Y esta interpretación del concepto es convalidada por su significado etimológico, el cual indica que el término método “se deriva de dos raíces griegas *meta* y *odos*; la primera significa ‘de acuerdo con, por medio de, el medio, el modo de, a lo largo de’; y la segunda posee el significado de ‘camino, vía o ruta’” (Cerde, 2011, p. 2).

Por tanto, se entendería aquí, como elementos constitutivos del método, para los propósitos del presente trabajo, aquellos aspectos que conforman el método, cualquiera que fuera su propósito, pero siempre cuando éste apunta a un fin específico, y para el ejercicio que nos convoca, el relacionado con la obtención de objetivos educativos, cuando media un proceso pedagógico, previamente concebido y planificado.

Así, en este sentido, el método supone la identificación de unos componentes que significan los pasos para llegar a una meta educativa, representados en los contenidos de aprendizaje (temas), unos objetivos de aprendizaje, unas actividades curriculares asociadas a los objetivos, unos recursos didácticos necesarios para el desarrollo de las actividades, y un seguimiento o evaluación del cumplimiento de los objetivos, entre otros aspectos.

A todos esos aspectos denominaos elementos constitutivos del método, en función de la concepción y desarrollo de procesos pedagógicos, en los cuales intervienen la acción pedagógica del docente y la acción de aprendizaje del estudiante, al interior de una estructura que está conformada por elementos sistemáticamente interrelacionados.

2.3.4. La metodología

En su semántica más elemental, la metodología es la lógica del método, lo cual se puede entender como el criterio razonado y consistentemente pensado, acerca del método, que se establece con respecto a los pasos para llegar a un determinado fin o meta.

La metodología es la parte de la lógica que estudia los métodos. También es el conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica, un estudio o una exposición doctrinal. Por ejemplo, se atribuye una lógica del método a varios aspectos, como la *metodología de la enseñanza* o la *metodología de trabajo*, términos por los cuales se distinguen los pasos o protocolos asociados a una u otra actividad.

Es de entender que para el desarrollo de los objetivos asociados a actividades específicas y la construcción de contenidos relacionados con aquéllas se debe seguir una determinada metodología.

Metodología es un vocablo generado a partir de tres palabras de origen griego: *metà* (más allá), *odòs* (camino) y *logos* (estudio). El concepto hace referencia al plan de investigación que permite cumplir ciertos objetivos en el marco de una ciencia. Cabe resaltar que la metodología también puede ser aplicada en el ámbito artístico, cuando se lleva a cabo una observación rigurosa. Por lo tanto, puede entenderse a la metodología como el conjunto de *procedimientos* que determinan una investigación de tipo científico o marcan el rumbo de una exposición doctrinal (Pérez & Gardey, 2008, p. 1).

2.3.5. El procedimiento

Se entiende por procedimiento el conjunto de pasos para llegar a un fin específico. Al tratarse de aspectos formales, institucionales o corporativos, un procedimiento apunta a desarrollar objetivos misionales, con respecto a tareas parciales o a aspectos generales. Así, en su acepción más general, un procedimiento es el método, modo o forma de tramitar, desarrollar, gestionar o ejecutar algo, hacia el logro de un fin preestablecido.

En términos generales, se entiende por procedimiento un conjunto de acciones, actividades u operaciones, cuya ejecución se realiza de una misma forma, dirigidas a obtener un resultado esperado, de acuerdo con determinadas circunstancias.

Con respecto al ejercicio de la enseñanza y la acción docente, un procedimiento indica los elementos, aspectos, actividades y pasos que un agente educativo debe tener en cuenta, en desarrollo de sus funciones, en desarrollo de un proceso pedagógico preconcebido, y dirigido siempre a concretar el aprendizaje del estudiante.

Procedimiento es un término que hace referencia a la acción que consiste en proceder, que significa actuar de una forma determinada. El concepto, por otra parte, está vinculado a un método o una manera de ejecutar algo. Un procedimiento, en este sentido, consiste en seguir ciertos pasos predefinidos para desarrollar una labor de manera eficaz. Su objetivo debería ser único y de fácil identificación, aunque es posible que existan diversos procedimientos que persigan el mismo fin, cada uno con estructuras y etapas diferentes, y que ofrezcan más o menos eficiencia (Pérez & Gardey, 2008, p. 1).

Específicamente, el procedimiento también podría asociarse al conjunto de pasos y aspectos por considerar en la elaboración de protocolos y guías de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose en un derrotero metodológico, no sólo para sustentar el desarrollo del proceso pedagógico, sino también para concebir y elaborar el instrumento que marcará las pautas de conceptualización y acción del proceso educativo con una intencionalidad sistemática.

2.3.6. Síntesis del marco teórico

A manera de conclusión del presente aparte, dirigido a la identificación de los conceptos que integran el marco teórico, se presenta la siguiente tabla que reseña los conceptos teóricos abordados:

Tabla 1 Componentes del Marco Teórico

Categoría teórica	Sub-categoría
El constructivismo	
El estructuralismo	El estructuralismo y los procesos
	El concepto de estructura
El método	
La metodología	
El procedimiento	

Fuente: Elaboración propia, 2018.

2.4. Marco pedagógico

En consideración a que la propuesta metodológica planteada por el trabajo de grado se asume como un elemento pedagógico para la facilitar determinados procesos de enseñanza y, por consiguiente, de procesos de aprendizaje para la aprehensión de conocimientos específicos, por parte del estudiante, paradigmas de las ciencias de la educación, como el constructivismo, la pedagogía y la didáctica, constituyen referentes conceptuales pertinentes para fundamentar el marco pedagógico del presente proyecto.

En ese sentido, la concepción y aplicación de la propuesta metodológica que plantea el presente trabajo de grado, la cual se constituye en instrumento pedagógico, dirigido a precisar los componentes contextuales y estructurales que deben tenerse en cuenta en la planificación de procesos pedagógicos o educativos, se circunscribe dentro del enfoque pedagógico constructivista, en virtud a que aquélla plantea los componentes integrales para edificar la acción pedagógica del docente (la enseñanza) y las acciones de aprendizaje del estudiante, de forma organizada, sistemática y significativa.

De allí que el marco pedagógico, primero que todo tenga que ver con los fundamentos generales del constructivismo expuestos en el marco teórico de este documento y con los conceptos contextuales y metodológicos de las ciencias de la educación, que hacen parte de la propuesta metodológica, cuya semántica se reseña en los apartes correspondientes.

De esa forma, los conceptos por considerar en relación con el marco pedagógico, están referidos en el marco teórico que fundamenta el desarrollo del presente ejercicio académico y en los aspectos que estructuran la propuesta metodológica que éste plantea.

2.5. Marco legal

El marco legal corresponde a los fundamentos jurídicos que permiten la realización institucional del escenario educativo objeto de observación y de los hechos educativos que allí se desarrollan, específicamente en función de la ejecución de los procesos pedagógicos o académicos relacionados con el desenvolvimiento de la Maestría en Educación.

En ese sentido, el marco legal contempla el PEI de la Fundación Universitaria Los Libertadores, que contextualiza la gestión educativa del centro educativa de educación superior, la estructura jurídica de la institución y la resolución de legalización de la Maestría en Educación.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño metodológico

El diseño metodológico comprende el conjunto de aspectos y componentes que caracterizan la metodología del trabajo de grado.

3.1.1. Tipo de investigación

La investigación es de tipo cualitativo, en virtud a que:

- ✓ Contempla aspectos cualitativos, en función de la caracterización de los aspectos que configuran una realidad pedagógica.
- ✓ Contempla la cualificación semántica de los componentes estructurales que plantea la propuesta metodológica.
- ✓ Establece ponderaciones cualitativas con respecto al estado metodológico de los instrumentos pedagógicos observados, identificados como muestras de observación.

El enfoque de observación y valoración por utilizar es de la *Investigación–Acción*. La *investigación*, en la medida en que contemplará la indagación acerca de los conceptos de las ciencias de la educación que deben ser considerados en el diseño y análisis de unas herramientas pedagógicas, que configuran la realidad pedagógica objeto de observación, sucedida al interior de un contexto educativo específico; la *acción*, en el sentido de acometer actividades dirigidas a la concepción de una propuesta metodológica susceptible de ser aplicada al diagnóstico y/o ajuste de las guías de aprendizaje de los seminarios que integran las Maestrías en Educación objeto de la población y la muestra identificadas.

Esta última, es decir, la de la acción, especialmente desde el enfoque del sujeto que aprende, al valorar que el proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro del cual éste se encuentra inmerso, como estudiante de una maestría en educación, amerita ser observado y analizado, en relación con el diseño y ejecución de las guías de aprendizaje que dirigen los procesos pedagógicos del

programa de postgrado que adelanta como alumno, para lo cual plantea el diseño y aplicación de una propuesta metodológica, fundamentada en conceptos de las ciencias de la educación y la metodología, con base en el constructivismo y el estructuralismo como fundamentos teóricos de base.

Se trata, entonces, de un trabajo de grado que plantea una primera etapa de recolección de información teórica, una segunda etapa de elaboración de una propuesta metodológica y una tercera etapa de aplicación de la propuesta, en el sentido de plantear un diagnóstico de estado metodológico de instrumentos pedagógicos que constituyen eje fundamental de instancias importantes de la educación superior.

3.1.2. Línea y grupo de investigación

Inicialmente, el proyecto aplica para la línea de investigación *Pedagogía, medios y mediaciones*, en el entendido que “se define su objeto de investigación como el estudio de los problemas que están en directa relación con los fines de la educación y sus procesos” (Unilibertadores, 2017). Al respecto, la investigación plantea una problemática metodológica institucional interna, que tiene que ver directamente con unos fines educativos de una maestría y los procesos pedagógicos que se desarrollan, en función del logro de los objetivos de formación establecidos allí.

Así, la línea institucional en comento prescribe, como uno de sus objetivos, el desarrollo del tema pedagógico, siendo éste, a su vez, el aspecto que constituye el área de análisis dentro del cual se circunscriben la observación de los hechos pedagógicos, materializados en las guías de aprendizaje y los procesos pedagógicos, para la enseñanza y el aprendizaje; que con base en ellas se ejecutan, y la elaboración de la propuesta metodológica que plantea el ajuste de ciertas insuficiencias estructurales y procedimentales que aquéllas evidencian.

No obstante, una segunda línea de investigación institucional, denominada “*Evaluación, aprendizaje y docencia*”, está también en estrecha correspondencia con el presente proyecto, en razón a que los aspectos nominales de la línea en mención constituyen los elementos sustanciales inmersos en la propuesta metodológica planteada por el trabajo de grado.

En ese sentido, se entiende que el proceso de evaluación, el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la acción docente están inmersos en el proceso pedagógico, el cual, se supone, debe estar dirigido por las guías de aprendizaje que mediatizan y regulan la interacción entre institución, docentes y estudiantes, como actores de un escenario educativo específico.

Esta línea de investigación contiene tres ejes fundamentales: evaluación, aprendizaje y currículo. Estos son esenciales en la propuesta formativa y su constante análisis es uno de los retos de los sistemas educativos contemporáneos.

La línea busca circunscribirse al desarrollo histórico institucional, ya que prioriza la responsabilidad como parte integral de una propuesta formativa de calidad. Parte de esa responsabilidad está en la evaluación permanente, que debe ser asumida como parte integral del proceso educativo. Gracias a ésta, la Institución encuentra y entiende las posibilidades reales de mejorar el proyecto formativo. Esta línea de investigación concibe la educación como proceso complejo, inacabado e incierto que requiere del acompañamiento de la evaluación para identificar logros y oportunidades (Unilibertadores, 2018).

Por tanto, el trabajo de grado, en función de la propuesta metodológica y la investigación asociada, se pueden circunscribir en las siguientes líneas de investigación institucional:

- Pedagogías, medios y mediaciones.
- Evaluación, aprendizaje y docencia (grupo *Razón Pedagógica*).

3.1.3. Hipótesis y variables

Conjunto de afirmaciones y referentes que direccionan el proceso de investigación. Para los propósitos del presente estudio, las hipótesis y variables punta de lanza del ejercicio son:

3.1.3.1. Hipótesis

- Una metodología fundamentada en conceptos de las ciencias de la educación y el método, resulta ser una herramienta pedagógica útil para la estructuración y desarrollo de guías de aprendizaje de los planes de estudio de programas de postgrado de centros educativos de educación superior.

- Generalmente, las guías de aprendizaje de las asignaturas o planes de estudio de los programas de educación superior carecen de una correspondencia clara y objetiva entre los contenidos temáticos, los objetivos de aprendizaje, las actividades curriculares, los recursos didácticos y el proceso de evaluación, entre otros aspectos metodológicos.
- Algunos conceptos fundamentales de las ciencias de la educación y la metodología pueden ser aplicados estructuralmente al diseño, diagnóstico y posible ajuste de micro-curriculos o guías de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que posibiliten a docentes y estudiantes organizar y contextualizar, significativamente, los procesos pedagógicos que los involucran.
- Desde la perspectiva de un sujeto que aprende, es válido plantear la posibilidad de una propuesta metodológica y pedagógica, susceptible de ser aplicada al diseño, diagnóstico o ajuste de las guías de aprendizaje de Maestrías en Educación, de tal forma que faciliten la gestión coherente de la acción pedagógica del docente y la acción de aprendizaje autónomo del estudiante.

3.1.3.2. Variables

Las variables para del trabajo de grado son comprendidas por todo el conjunto de conceptos y términos que son abordados en el marco teórico y/o conceptual, los cuales dan fundamento a la propuesta metodológica planteada (para el diseño de guías de enseñanza y aprendizaje) y al ejercicio investigativo que la sucede (para el diagnóstico del estado metodológico de guías de aprendizaje).

Al respecto, es de entender que las variables de interpretación tienen que ver con los dos aspectos documentales o fases operativas que plantea el trabajo de grado, a saber:

- Fase de elaboración de la propuesta metodológica.
- Fase de aplicación de la propuesta metodológica, en el sentido de su utilización para la realización de un diagnóstico acerca del estado metodológico de las guías de aprendizaje que han sido definidas en la muestra.

En ese sentido, las variables constituyen el conjunto de conceptos y términos que harán comprensible los ejercicios y resultados documentales por desarrollar en cada etapa. De esa forma, las variables por aplicar, se reitera, son desarrolladas en el marco teórico del presente ejercicio académico.

3.1.4. Población y muestra

Corresponde a los entes identificados en el marco contextual, representados en los centros de educación superior de Bogotá que ofrecen programas de maestría en educación, de forma presencial, semipresencial y de forma virtual.

3.1.4.1. Población representativa

La población representativa de la comunidad general de educación superior, identificada en el marco contextual del presente trabajo de grado, está concretada en tres universidades que funcionan en la ciudad de Bogotá, las cuales, para efectos de su correspondiente caracterización general, serán identificadas como A, B y C.

Se trata de universidades que ofertan servicios educativos en diversos programas de educación superior; no obstante, el presente trabajo se ha fijado en ellas, en virtud de sus programas de maestría en educación, cuyo ramo del conocimiento y propósitos de aprendizaje son afines a los saberes adquiridos en la maestría que motiva el presente ejercicio.

A continuación, se presenta una reseña de los aspectos más relevantes de cada una de las instituciones universitarias identificadas. La información correspondiente está enfocada a caracterizar las instituciones, con respecto a sus maestrías en educación.

3.1.4.1.1. Universidad A

La información que se presenta en relación con la Universidad A ha sido sustraída de su portal web institucional, www.usergioarboleda.edu.co/Maestría/Educación (consultada el 27 de agosto de 2018).

- **Aspectos generales de la Universidad A**

La institución educativa A es una universidad privada colombiana. Su sede principal se ubica en la ciudad de Bogotá y cuenta con extensiones en Santa Marta, Barranquilla, Miami y Madrid. Ofrece programas en pregrado, especializaciones, maestrías y doctorado. Lleva su nombre en honor a un intelectual, poeta y político conservador colombiano del siglo XIX.

Es una institución de educación superior, de carácter privado, que busca la formación personal y profesional en las diversas modalidades del saber, mediante la actividad académica y cultural, el fomento de la investigación y la proyección hacia la comunidad nacional e internacional con sentido social y excelencia académica.

Está integrada por 8 escuelas, que ofrecen 22 programas de pregrado. En postgrado, ofrece 30 especializaciones, 18 maestrías y 1 doctorado, para un total de 49 programas en esa modalidad. Cuenta con 4 vicerrectorías, y su máximo organismo de gobierno es el Consejo Superior Universitario.

La universidad cuenta con un observatorio astronómico y ha sido pionera en esta área, enviando el primer satélite colombiano Libertad I al espacio. Actualmente se trabaja en el proyecto del satélite Libertad II.

- **Aspectos generales de la Maestría en Educación de la Universidad A**

La Maestría en Educación es de modalidad presencial, cuyas clases se desarrollan los martes y jueves de (6:00 p.m. – 9:00 p.m.). Para asegurar el desarrollo de los objetivos educativos, la maestría adoptará metodologías activas de enseñanza y aprendizaje, las cuales se evalúan y fortalecen permanentemente a través de procesos de investigación que vinculen elementos teóricos y prácticos.

Además del título de Magíster en Educación, el programa certificará la línea de investigación sobre la cual haga el trabajo de grado cada estudiante. En este sentido, los estudiantes deberán tomar las asignaturas de profundización e investigación en una misma área, pueden ser ofrecidas de manera conjunta con las diferentes escuelas de la Universidad. Algunas líneas de investigación son:

- Administración educativa y políticas públicas.
- Currículo y pedagogía.
- Evaluación del aprendizaje.
- Educación para el bilingüismo.
- Educación para la paz.
- Educación para los derechos humanos.
- Docencia e investigación universitaria.
- Educación para el conflicto y el posconflicto.
- Comunicación estratégica y coaching.
- Educación ambiental.
- Educación preescolar y básica.
- Educación media.
- Filosofía y educación.
- Educación matemática.
- Lectoescritura.
- Educación jurídica.
- Educación artística.

- Psicología del aprendizaje.
- Ambientes virtuales de aprendizaje y TIC.
- Competencias ciudadanas.
- Educación inclusiva.
- Educación inclusiva para sordos.

La Escuela de Educación podrá certificar otras líneas de investigación según los trabajos de grado de cada estudiante. El Comité Académico estudiará las solicitudes y decidirá sobre su aprobación. Semestralmente se revisarán las líneas de investigación.

- **Datos específicos de la Maestría en Educación de la Universidad A**

Otra información más específica del posgrado en consideración es la siguiente:

- Nombre del programa: Maestría en Educación
- Código SNIES: 105266
- Tipo de formación: Maestría
- Nivel académico: Posgrado
- Modalidad: Presencial
- Número de resolución del registro calificado: 410 de 23/01/2013, vigencia de 7 años
- Duración del programa (créditos académicos y tiempo estimado): 56 créditos que corresponden a un tiempo estimado de 4 semestres.
- Departamento donde se oferta: Cundinamarca
- Municipio donde se oferta: Bogotá D.C
- Número de resolución de acreditación y tiempo de vigencias: (sin información)
- Programa en Convenio: No

- **Fundamentos de la Maestría en Educación de la Universidad A**

Los fundamentos de postgrado en mención están consignados de la siguiente forma:

- El estudiante debe aprender desde y para su propio contexto, generando avances e innovaciones tendientes a transformar la realidad social.
- La educación se centra en la apropiación de conocimientos fundamentales para que a partir de los mismos el estudiante pueda derivar otros en contextos con sentido.

- Se reconoce que el estudiante cuenta con preconceptos para el proceso de formación, con los cuales es posible construir conocimientos para innovar en diferentes niveles de la educación.

- **Plan de estudios de la maestría en educación de la Universidad A**

El plan de estudios del postgrado en mención está estructurado de la siguiente forma:

SEMESTRE	LÍNEA DE CURRÍCULO Y PEDAGOGÍA	LÍNEA DE EVALUACIÓN	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN
PRIMER SEMESTRE	DISEÑO CURRICULAR	DISEÑO DE EVALUACIÓN	INVESTIGACIÓN ACCIÓN	ASIGNATURA DE PROFUNDIZACIÓN I
	3 Créditos	3 Créditos	3 Créditos	3 Créditos
SEGUNDO SEMESTRE	INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	ASIGNATURA DE PROFUNDIZACIÓN II
	3 Créditos	3 Créditos	4 Créditos	3 Créditos
TERCER SEMESTRE	PROCESOS DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	PRÁCTICA EDUCATIVA	ASIGNATURA ELECTIVA III
	4 Créditos	4 Créditos	5 Créditos	3 Créditos
CUARTO SEMESTRE	METODOLOGÍAS VIRTUALES PARA EL APRENDIZAJE	EVALUACIÓN VIRTUAL PARA EL APRENDIZAJE	TRABAJO DE GRADO	ASIGNATURA ELECTIVA IV
	3 Créditos	3 Créditos	6 Créditos	3 Créditos
TOTALES	13 Créditos	13 Créditos	18 Créditos	12 Créditos

Total de créditos: 56 créditos.

Créditos investigación: 18 créditos.

Número de semestres: 4 semestres.

El primer año de la maestría corresponde a la Especialización en Educación, por lo cual una vez culminados los dos años de estudios el estudiante puede recibir los dos títulos a través de una homologación.

3.1.4.1.2. Universidad B

La información que se presenta en relación con la Universidad B ha sido sustraída de los sitios web oficiales de la universidad, consultadas el 27 de agosto de 2018:

- <http://maestriasunivirtuales.com/>
- <http://maestriasunivirtuales.com/maestria-en-educacion.pdf>

- **Aspectos generales de la Universidad B**

La Universidad B es una institución pública del Estado de Chile, acreditada en alta calidad por la CNA de su país, presenta sus maestrías en el ámbito educacional y empresarial, a través de títulos oficiales (*convalidables*), y en el caso de los programas de educación adicionalmente son conducentes a doctorado.

A nivel internacional extiende sus servicios educativos por medio del portal “más importante de ofertas de educación superior de instituciones chilenas y europeas en Latinoamérica”. Al respecto, su director, reseña:

Nos presentamos como una opción de formación con un número de programas atendiendo a la alta formación en competencias profesionales, con una mirada global, recogiendo experiencias tanto europeas como latinoamericanas, con programas de alta pertinencia y claustro docente internacional, que unen la experiencia académica, como asimismo una sólida experiencia profesional en los distintos campos. Un hecho relevante y diferenciador, es que nuestros programas usan la última tecnología para apoyar metodologías virtuales de aprendizaje posibilitando un claustro internacional de alumnos y posibilitando que en este método, la universidad se acerca al alumno y donde los desplazamientos y las restricciones horarias de los mismos no son una barrera, por el contrario son cómplices de sus procesos de aprendizaje (<http://maestriasunivirtuales.com/la-direccion-2/>, visto el 27 de agosto de 2018).

De esa forma, la Universidad B tiene una sede administrativa en la ciudad de Bogotá, funcionando allí con el fin de atender población de estudiantes que tiene en Colombia y en la capital, principalmente.

- **Aspectos generales del Magíster en Educación de la Universidad B**

La vicerrectoría de Investigación, Innovación y Postgrado de la Universidad B, consciente de la importancia de la formación de postgrados académicos y profesionales que se incorporan a la educación, y con el objeto de mejorar la calidad de su proceso formativo, implementó el programa de Magíster en Educación.

El programa de magíster recoge la experiencia internacional de los masters europeos y está orientado a mejorar la calidad del ejercicio y la gestión pedagógica de los docentes.

El postgrado está diseñado para perfeccionar a los profesionales que ya participan en el ámbito educacional o formar pedagógicamente a los profesionales que quieran ejercer como docentes de la educación.

El programa de Magíster en Educación da respuesta a la necesidad de especialización de Egresados y Titulados de Pedagogía y profesores en ejercicio, con una orientación en gestión pedagógica y en la praxis de aula, vinculando fundamentos teóricos y práctica docente.

➤ **Características del Magíster en Educación de la Universidad B**

- El programa cumple con las normativas de convalidación según Resolución 06950 del 15 de mayo de 2015 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN.
- Modalidad de aprendizaje virtual.
- Conducente y homologable a Doctorado en Educación.
- Tutorías permanentes y video-conferencias.
- Claustro Internacional docente.
- Duración del programa de 3 semestres más tesis.

➤ **Objetivo general del Magíster en Educación de la Universidad B**

- Responder a las necesidades de perfeccionamiento, a nivel de postgrados, de profesores y profesionales vinculados al sistema educativo.

➤ **Objetivos específicos del Magíster en Educación de la Universidad B**

- Desarrollar los saberes pedagógicos y actualizar los disciplinarios.
- Proporcionar conocimientos, habilidades y actitudes, que posibiliten una práctica docente que dé respuesta a las necesidades de una educación de calidad.
- Formar educadores comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes y con la ética de su profesión.
- Formar profesores reflexivos y autocríticos, respecto a su práctica pedagógica.

➤ **Competencias del graduado del Magíster en Educación de la Universidad B**

Por su carácter de magíster profesionalizante, este programa está orientado a formar profesionales competentes, capaces de diseñar, operacionalizar, ejecutar y evaluar proyectos y acciones de intervención, con el propósito de transformar espacios y generar ambientes propicios para el aprendizaje de sus estudiantes. Por tal motivo, este programa de estudio tiene como objetivo desarrollar las siguientes competencias:

- Capacidad de problematizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en espacios educativos, generando proyectos que sean teórica y técnicamente sustentables.
- Capacidad para transformar a los profesionales en actores de cambios socioeducativos y sociopedagógicos, mediante la aplicación de metodologías activo-participativas en la práctica docente.
- Gestión, procesamiento, análisis y aplicación de flujo de información, para vincular los espacios de prácticas pedagógicas a procesos interactivos de actualización y apropiación curricular.

- Desarrollar la capacidad de investigar científicamente en problemáticas del quehacer didáctico del aula, diseñar proyectos de intervención pedagógica, con el objeto de aportar significativamente, desde la condición de expertos, en el mejoramiento de la calidad de educación.

Enseñar un área de conocimiento de manera que todos sus estudiantes aprendan saberes culturales relevantes socialmente y significativos desde el campo de conocimiento de referencia.

- Orientar a los estudiantes, individual y colectivamente, en su proceso de búsqueda de definición de su personalidad, su forma de aprendizaje y su futuro papel en la sociedad (en colaboración con las familias cuando sea posible).
- Formar parte de un colectivo que colabore en la definición y aplicación de un proyecto educativo de centro o de comunidad, junto con otras instituciones y grupos relacionados con el ejercicio de la profesión.

- **Plan de estudios del Magíster en Educación de la Universidad B**

El currículum de Magíster en Educación está articulado en torno a 3 ejes de formación, correspondiendo cada eje a un módulo compuesto por diversas actividades curriculares:

- Formación pedagógica y profesional.
- Formación profesional del magíster.
- Formación especializada.

- **Actividades curriculares del Magíster en Educación de la Universidad B**

El programa comprende 12 actividades curriculares, impartidas en la modalidad virtual. Durante el desarrollo de las mismas, los estudiantes son acompañados por un equipo de profesionales de la universidad que atienden todos sus requerimientos y consultas. Una vez aprobadas todas las actividades curriculares el participante debe elaborar la tesis, la cual deberá abordar un tema de investigación relacionado con las problemáticas tratadas durante el programa.

La Universidad B se reserva el derecho de hacer los cambios académicos necesarios al programa.

- **Formación pedagógica**

- ✓ Fundamentos teóricos de la educación.
- ✓ Currículum y planificación.
- ✓ Psicodidáctica.
- ✓ Ética y desarrollo profesional.

- **Formación profesional**

- ✓ Didáctica general evaluación de los aprendizajes por competencias.
- ✓ Actualización del currículum escolar.
- ✓ Investigación aplicada al aula.

- **Formación especializada**

- ✓ Diseño evaluación de proyectos educativos.
- ✓ Diseño y aplicación de innovaciones pedagógicas en la especialidad.
- ✓ Liderazgo pedagógico y contextos educativos.
- ✓ Diseño y ejecución de proyecto de tesis investigativa.
- ✓ Trabajo de fin de magíster.

3.1.4.1.3. Universidad C

La información que se presenta en relación con la Universidad C ha sido sustraída de sitios web oficial <http://www.ulibertadores.edu.co>, consultadas el 30 de agosto de 2018:

- **Aspectos generales de la Universitaria C**

La universidad fue fundada en 1982 y en sus 36 años de historia ha graduado a 96.000 profesionales, aproximadamente. El día 18 de mayo se firmó el acta de su constitución, y su Consejo Directivo nombró a Hernán Linares Ángel, doctor en Filosofía y Letra de la Universidad

Complutense de Madrid, como su primer gestor y representante. El Ministerio de Educación Nacional reconoció jurídicamente a la universidad, mediante Resolución 7542 del 18 de mayo de 1982.

La Universidad C fundamenta su quehacer en los campos del humanismo, las ciencias, las artes, la tecnología, la investigación y los principios democráticos de libertad, orden y justicia social que inspiraron la vida y obra de los hombres que crearon nuestra nación: Simón Bolívar, Francisco de Paula Santander y Antonio Nariño. Tiene presencia en Bogotá y Cartagena con más 60.000 metros cuadrados de áreas académicas, de bienestar, de investigación y deportivas, entre otras. Es una Institución de Educación Superior de carácter privado, de utilidad común, sin ánimo de lucro, con personería jurídica, otorgada mediante Resolución 7542 del 18 de mayo de 1982 del Ministerio de Educación Nacional, organizada como fundación y con el carácter académico de institución universitaria.

- **Programas de educación de la Universidad C**

Se reseñan a continuación los programas de formación que ofrece la universidad:

- **Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables**

- ✓ Especialización en Logística Internacional.
- ✓ Especialización en Mercadeo de Servicios Turísticos.
- ✓ Tecnología en Gestión Comercial y Financiera.
- ✓ Administración de Empresas (Distancia).
- ✓ Tecnología en Gestión Administrativa por ciclos propedéuticos.
- ✓ Administración de Empresas por ciclos propedéuticos.
- ✓ Tecnología en Gestión Turística y Hotelera por ciclos propedéuticos.
- ✓ Administración Turística y Hotelera por ciclos propedéuticos.
- ✓ Economía.
- ✓ Contaduría Pública.

- **Facultad de Ingeniería y Ciencias Básicas**
 - ✓ Especialización en Estadística Aplicada.
 - ✓ Ingeniería Aeronáutica.
 - ✓ Ingeniería Electrónica.
 - ✓ Ingeniería Industrial.
 - ✓ Ingeniería Mecánica.
 - ✓ Ingeniería de Sistemas.
 - ✓ Técnica Profesional en Servicio Automotriz.

- **Educación Virtual**
 - ✓ Especialización en Gerencia Estratégica de Pymes.
 - ✓ Especialización en el Arte en los Procesos de Aprendizaje.
 - ✓ Especialización en Educación Ambiental.
 - ✓ Especialización en Pedagogía de la Lúdica.
 - ✓ Especialización en Informática para el Aprendizaje en Red.
 - ✓ Especialización en Estadística Aplicada.

- **Facultad de Ciencias Humanas y Sociales**
 - ✓ Maestría en Educación.
 - ✓ Licenciatura en Educación Infantil.
 - ✓ Licenciatura en Educación Especial.
 - ✓ Psicología.

- **Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales**
 - ✓ Derecho.

- **Facultad de Ciencias de la Comunicación**
 - ✓ Maestría en Comunicación Creativa.
 - ✓ .Comunicación Social-Periodismo.
 - ✓ .Diseño Gráfico.
 - ✓ Publicidad y Mercadeo.

- **Generalidades del programa de Maestría en Educación de la Universidad C**

El programa de posgrado en cita fue creado en 2016 por la Facultad de Ciencias de la Educación (actualmente Departamento de Ciencias de la Educación, adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, recientemente creada), mediante resolución proferida por el Ministerio de Educación Nacional.

El egresado de la Maestría en Educación será un magíster autónomo, crítico, comprometido con el proceso de aprendizaje del educando y estudioso del campo de la didáctica. Tendrá con capacidad para diseñar, crear e innovar en estrategias y ambientes de aprendizaje, a partir de los procesos de evaluación formativa y entendiendo la diversidad de contextos. Además, asume la evaluación como una actividad continua, permanente y dinámica, y comprende la noción del desarrollo humano a partir del reconocimiento y la valoración del estudiante.

El postgrado presenta la siguiente información, relacionada con sus fundamentos más generales:

- Documento de reconocimiento: Res. 10853 del 1 de junio de 2016.
- Vigencia: 1 de junio de 2023.
- SNIES: 105607.
- Título: Magíster en Educación.
- Créditos académicos: 52.
- Duración: 2 años.

Otras características del postgrado son las siguientes:

- El programa académico enfatiza en la didáctica como campo del conocimiento.
- La maestría tiene una profundización en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- El horario de “fin de semana concentrado” cada 21 días, se ajusta a las necesidades de estudio de los estudiantes, que en la mayoría de casos trabajan jornadas completas.
- El programa cuenta con profesores nacionales e internacionales de alto nivel de formación.

- **Plan de estudios de la Maestría en Educación de la Universidad C**

El plan de estudios se desarrolla en cuatro semestres, cada uno de los cuales corresponde a un período, organizándose el programa formativo de la siguiente manera:

- **Primer período**

Asignatura	Créditos
Dimensión de lo humano	3
Pedagogías para el autoaprendizaje	3
Fundamentos del aprendizaje	3
Ambientes diversos de aprendizaje	3
Electiva	3

- **Segundo período**

Asignatura	Créditos
El sujeto que aprende	3
Innovación en educación	3
Seminario de didáctica	6
Electiva	3

- **Tercer período**

Asignatura	Créditos
Estilos de aprendizaje	3
Enfoques y paradigmas de investigación educativa	6
Didácticas para el aprendizaje en red	3

- **Cuarto período**

Asignatura	Créditos
Evaluación del aprendizaje	3
Electiva	3
Trabajo de grado	4

3.1.4.2. Muestra

De la representación de la población observada, se sustrae un ente específico de estudio, dentro del cual se encuentra la muestra de investigación, que será utilizada con el fin de llevar a cabo el

diagnóstico del estado metodológico de unas guías de aprendizaje, ejercicio que corresponde a uno de los objetivos planteados por el presente proyecto de grado.

De esa forma, de los centros educativos, representativos de la población observada, se ha seleccionado la Universidad C, y con ella las guías de aprendizaje que hacen parte de los procesos pedagógicos que conforman su Maestría en Educación (una guía de aprendizaje por semestre).

3.1.4.2.1. Criterio de selección de la muestra

La selección de la muestra es el resultado de la interacción del investigador con el contexto observado, y más específicamente con la población representativa, de la cual se sustrae la muestra de estudio.

De esa forma, la muestra de la población corresponde a la Universidad C y las guías de aprendizaje que fundamentan el proceso pedagógico de los seminarios que estructuran su Maestría en Educación.

Se trata, entonces, de la selección de una muestra por experticia, o selección experta, en razón al conocimiento concreto que el investigador tiene del contexto educativo objeto de estudio y la interacción académica de éste con la temática analizada.

Así, constituye una selección fundamentada en el juicio del investigador, quien, por experiencia ha determinado el lugar y el objeto en donde se presenta la problemática planteada y las circunstancias en que se manifiesta y el tiempo en que ésta ocurre.

El muestreo de Selección Experta, denominado también como muestreo de juicio, es una técnica utilizada por expertos para seleccionar especímenes unidades o porciones representativas o típicas, según el criterio del experto; por ejemplo: la selección de un conjunto de especímenes con determinadas características, para un experimento de laboratorio, o la selección de determinadas semanas del año o para llevar a cabo algunas auditorías.

Es importante hacer notar que en este caso los criterios de selección pueden variar de experto a experto, al determinar cuáles son las unidades de muestreo representativas de la población (Pimienta, 2000, p. 265).

Con base en la anterior consideración, se establece que la muestra de la investigación se circunscribe a un programa de posgrado de Maestría en Educación de la Universidad C, y específicamente a las guías de aprendizaje que proyectan la acción pedagógica cooperativa entre docentes y estudiantes, en virtud a la aproximación y experiencia directa que ostenta el investigador, con respecto al escenario educativo y los elementos pedagógicos objeto de observación.

Adicionalmente, los criterios de selección de la muestra tienen que ver con los postulados teóricos de las ciencias de la educación que deben ser considerados en los procesos pedagógicos, tratándose ellos de aspectos que son transversales al hecho educativo observado.

Al respecto, es pertinente considerar que la estructura de las guías de aprendizaje, como instrumentos de apoyo pedagógico, desde el punto de vista académico, deben estar ceñidos a conceptualización básica relacionada con la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la pedagogía y la didáctica, entre otros aspectos, y, en ese sentido, las muestras seleccionadas, en su identificación nominal y estructura, denotan el uso de esos conceptos.

De esa forma, la selección de las muestras está en correspondencia significativa con los fundamentos teóricos que, aparentemente, subyacen en los procesos pedagógicos que están proyectados en las guías de aprendizaje seleccionadas. Y, en consecuencia, los fundamentos teóricos que motivan la selección están desarrollados en el marco conceptual asociado a la propuesta metodológica que plantea el presente ejercicio académico.

3.1.4.2.2. Muestra seleccionada

Específicamente, se toman como referentes de observación los seminarios de la Maestría en Educación de la Universidad C, y como muestra concreta de población algunas de las guías de aprendizaje que sustentan los procesos pedagógicos correspondientes a los seminarios en mención (una guía por semestre). Así, en términos concretos, no existirá para el presente ejercicio académico una población social propiamente dicha, sino un conjunto de elementos

pedagógicos por observar, que constituyen las fuentes de suministro de la información por analizar.

Específicamente, se toma como muestra, al menos, una guía de aprendizaje por semestre, la cual corresponde a un curso en el cual han convergido docente y maestrandos, quienes sustentan en aquélla su interacción y el hecho pedagógico objeto de observación.

Por tanto, con base en los argumentos anteriormente esgrimidos, de conformidad con los criterios de selección de las muestras establecidas para el estudio, se ha seleccionado la muestra del estudio, de la siguiente forma:

Tabla 2 Guías de seminarios de la maestría en educación objeto de estudio

Semestre	Seminario
Primer semestre	Seminario de pedagogía para el aprendizaje
Segundo semestre	Seminario de didáctica
Tercer semestre	Estilos de aprendizaje
Cuarto semestre	Seminario evaluación del aprendizaje

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Como se anotó en los criterios de selección de la muestra por observar, se tuvo en cuenta la correspondencia teórica existente entre los seminarios objeto de estudio y los postulados conceptuales abordados en el marco teórico del presente ejercicio académico.

Al respecto, se puede observar que los términos que configuran la nominación de los seminarios objeto de selección corresponden a aspectos tratados en el marco teórico del trabajo de grado.

3.1.5. Fases de la investigación

Para los propósitos del presente estudio, se entenderá como fase de investigación, cada uno de los episodios documentales que plantea el presente trabajo de grado, a saber:

- Fase de recolección de información y consulta de fuentes secundarias.

- Fase de elaboración de la propuesta metodológica.
- Fase de aplicación de la propuesta metodológica (realización del diagnóstico).

De esa forma, cada fase contempla una serie de actividades, las cuales abarcan una etapa de recolección de información, una etapa de análisis de la información y una etapa final de concreción de productos documentales correspondientes.

3.1.5.1. Fase de recopilación de información

La recolección de información se realiza en función de desarrollar cada una de las fases documentales establecidas por el presente trabajo de grado, de la siguiente forma:

- Recolección de información para la estructuración del marco teórico.
- Recolección de información relacionada con los fundamentos conceptuales de las ciencias de la educación, susceptibles de aplicarse en la comprensión contextual y la estructuración de un modelo de guía de enseñanza y aprendizaje, relacionada con la organización y planificación de procesos pedagógicos de programas de educación superior.
- Diligenciamiento de matriz de clasificación de información bibliográfica con respecto a conceptos por aplicar en la contextualización y estructuración de la propuesta metodológica.

3.1.5.2. Fase de elaboración de la propuesta metodológica

Así, con base en la información conceptual y teórica recolectada, se realiza un ejercicio de análisis correspondiente, y se identifican los conceptos que resultan ser pertinentes para la contextualización y estructuración de la guía de enseñanza y aprendizaje propuesta por el presente trabajo de grado.

De esa forma, con esa información se elabora la propuesta metodológica, sobre la base de la identificación de dos ejes conceptuales, el primero de los cuales tiene que ver con los conceptos asociados a su contextualización, y el segundo asociados a los componentes metodológicos que integran su estructura.

Por tanto, la fase de elaboración de la propuesta metodológica comprende los siguientes aspectos:

- Diligenciamiento de matriz de conceptos generales de las ciencias de la educación.
- Diligenciamiento de matriz de conceptos pedagógicos para la identificación de los componentes de la propuesta metodológica.
- Elaboración de esquema de sistematización de componentes de modelo de guía.
- Elaboración de formato de modelo de guía de enseñanza y aprendizaje.
- Elaboración de protocolo de diligenciamiento de modelo de guía.

3.1.5.3. Fase de aplicación de la propuesta metodológica

La fase de aplicación de la propuesta metodológica, concebida por el presente trabajo de grado, se desarrolla en el en el sentido de su utilización para la realización de un diagnóstico acerca del estado metodológico de las guías de aprendizaje que han sido definidas en la muestra.

Con ese propósito, se desarrollan los siguientes pasos:

- Recolección de información institucional relacionada con las guías de aprendizaje objeto de la muestra.
- Análisis de la estructura de las guías de los seminarios objeto de selección de la muestra.
- Análisis del estado metodológico de las guías observadas, a partir de la confrontación de su estructura con la estructura de la guía de aprendizaje modelo, que constituye la propuesta metodológica del trabajo de grado.

3.1.5.4. Cronograma de las fases de investigación

De acuerdo con la reseña e ilustración de las fases que integran el proceso de investigación y documentación por desarrollar, se presenta a continuación el cronograma de actividades correspondiente:

Tabla 3 Cronograma de las fases de investigación

FASE	ACTIVIDAD	MESES									
		Oct 17	Nov 17	Dic 17	Ene 18	Feb 18	Mar 18	Abr 18	May 18	Jun 18	
Recopilación de información	Proceso de recolección de información secundaria institucional.	X	X	X	X						
	Recolección de información para la estructuración del marco teórico.		X	X							
	Recolección de información relacionada con los fundamentos conceptuales de las ciencias de la educación, susceptibles de aplicarse en la comprensión contextual y la estructuración de un modelo de guía de enseñanza y aprendizaje, relacionada con la organización y planificación de procesos pedagógicos de programas de educación superior.		X	X	X						
	Diligenciamiento de matriz de clasificación de información bibliográfica con respecto a conceptos por aplicar en la contextualización y estructuración de la propuesta metodológica.				X	X					
Elaboración de propuesta metodológica	Diligenciamiento de matriz de conceptos generales de las ciencias de la educación.						X				
	Diligenciamiento de matriz de conceptos pedagógicos para la identificación de los componentes de la propuesta metodológica.						X	X			
	Elaboración de esquema de sistematización de componentes de modelo de guía.						X	X			
	Elaboración de formato de modelo de guía de enseñanza y aprendizaje.						X	X			
	Elaboración de protocolo de diligenciamiento de modelo de guía.						X	X			
Aplicación	Recolección de información institucional relacionada con las guías de aprendizaje objeto de la muestra.								X		
	Análisis de la estructura de las guías de los seminarios objeto de selección de la muestra.								X	X	
	Análisis de la estructura de las guías de los seminarios objeto de selección de la muestra.										
Elaboración del documento final									X	X	

Fuente: Elaboración propia, 2018.

3.1.4. Técnicas de recopilación de información

Por tratarse de un trabajo de grado netamente cualitativo, fundamentado en un componente propositivo y otro componente aplicativo, esto último en relación con el uso diagnóstico de la propuesta, las técnicas de recolección de información están fijadas en la práctica tradicional de la observación de los hechos educativos y la compilación de material académico asociado.

Así, las técnicas de recopilación de información son la observación directa y la consulta de la información teórica, conceptual y procedimental que fundamentan los hechos educativos observados.

3.1.5. Instrumentos de investigación

El presente ejercicio académico no contempla el diseño y aplicación de instrumentos de investigación, relacionados con procesos de recolección de información, en razón a que no consideró, para el desarrollo de sus objetivos, entrevistas, encuestas o matrices de recopilación de información.

Los instrumentos por aplicar están asociados a los pasos o fases de la investigación, los cuales se reseñarán en el aparte correspondiente del presente documento:

3.1.5.1. Instrumentos de diagnóstico

La propuesta metodológica del presente trabajo de grado, es decir el modelo de guía de enseñanza y aprendizaje propuesto, se constituye en el instrumento de diagnóstico por aplicar, teniendo en cuenta el sentido del segundo objetivo planteado por aquél. En ese sentido, la propuesta para la estructuración metodológica de una guía de enseñanza y aprendizaje, tendrá un primer uso en relación con el cotejo del cual será objeto frente a las guías de aprendizaje determinadas como muestra.

El cotejo en mención arrojará información acerca del estado metodológico de las guías de aprendizaje de la Maestría en Educación observadas. Y en consecuencia con ello, se entiende como diagnóstico del estado metodológico la situación actual de la estructura de una guía observada con respecto a una situación metodológica deseada, la cual, es precisamente a la que apunta la propuesta metodológica planteada por el presente trabajo de grado, cuya consistencia se sustenta en la aplicación del método para su estructuración.

3.1.5.2. Instrumentos de evaluación

Los ejercicios de evaluación del proyecto de grado estuvieron dirigidos en varios sentidos, y cada uno de ellos con respecto a los objetivos específicos establecidos.

Por tanto, a cada objetivo correspondió un instrumento de evaluación de información, relacionado con cada proceso documental que le es pertinente. En ese sentido, se reseñan los cuatro (4) procesos documentales desarrollados y el instrumento de evaluación pertinente:

3.1.5.2.1. Recolección de conceptos contextuales de las ciencias de la educación

Proceso relacionado con la recolección de información correspondiente al contexto conceptual que la propuesta metodológica considera es pertinente tener en cuenta en el diseño y ejecución de una guía de enseñanza y aprendizaje. A este proceso correspondió la matriz de recolección de información de conceptos contextuales de las ciencias de la educación.

La utilización del instrumento en mención consistió en identificar una serie de conceptos de las ciencias sociales, de carácter general, que se entiende es necesario que la institucionalidad educativa y el profesorado consideren al momento de concebir y ejecutar las guías de aprendizaje que dirigen los procesos pedagógicos de formación correspondientes, máxime cuando la construcción o el diligenciamiento de este tipo los instrumentos, en muchas ocasiones, se dejan en responsabilidad de profesionales sin formación en pedagogía o que, teniéndola, no aplican con rigor metodológico la correspondencia sistemática de los criterios pedagógicos y didácticos mínimos.

El procedimiento de consulta significó la utilización de la matriz en mención, identificando allí, primero que todo, los conceptos de tipo general que se valoran como contextuales, y después vertiendo allí citas pertinentes, ilustrativas al respecto, por utilizar en una necesaria fundamentación teórica de los términos invocados.

Para ese propósito, se llevó a cabo una búsqueda de los conceptos, uno a uno, en los repositorios de universidades y fuentes de internet que dieran razón de su correspondiente semántica, lo cual arrojó una serie de fuentes de consulta, de cuyos contenidos se sustrajeron apartes que se consideraron apropiados para fundamentar el concepto identificado como de categoría contextual (ver matriz de identificación de conceptos contextuales).

Al respecto, la Tabla 4 presenta el formato de la matriz concebida con ese propósito.

Tabla 4 Matriz de identificación de conceptos contextuales de las ciencias de la educación

Concepto	Título de la fuente	Extracto temático	Reseña bibliográfica

Fuente: Elaboración propia, 2018.

La matriz diligenciada se puede observar en el anexo correspondiente (ver *Anexo Matriz de conceptos contextuales de ciencias de la educación*).

3.1.5.2.2. Recolección de conceptos de las ciencias de la educación para la identificación de los componentes metodológicos

Proceso relacionado con la recolección de información correspondiente a los conceptos de las ciencias de la educación, susceptibles de ser aplicados como componentes metodológicos a la estructura de guías de enseñanza y aprendizaje.

A este proceso corresponde la matriz de recolección de información de conceptos de las ciencias de la educación para la identificación de componentes metodológicos de la estructura de un modelo de guía de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, la Tabla 5 presenta el formato de la matriz concebida con ese propósito.

Tabla 5 Matriz de conceptos para la determinación de los componentes metodológicos

Concepto	Título de la fuente	Extracto temático	Reseña bibliográfica

Fuente: Elaboración propia, 2018.

La matriz diligenciada se puede observar en el anexo correspondiente (ver *Anexo Matriz de conceptos para componentes metodológicos*).

3.1.5.2.3. Proceso de estructuración del modelo de guía de enseñanza y aprendizaje

Proceso que consistió en organizar los conceptos de las ciencias de la educación, identificados como componentes metodológicos, en una estructura sistemática, designada como formato de modelo de guía.

Por tanto, a este proceso corresponden los siguientes instrumentos:

- Esquema de sistematización de componentes de modelo de guía (ver anexo).
- Formato de modelo de guía de enseñanza y aprendizaje (ver anexo).
- Protocolo de diligenciamiento de modelo de guía (ver anexo).

3.1.5.2.4. Proceso de aplicación de la propuesta metodológica

Proceso que consistió en aplicar el modelo de guía propuesto, al diagnóstico del estado metodológico de las guías de aprendizaje identificadas en la muestra. El ejercicio implicó

confrontar la estructura de las guías observadas con la estructura de la guía modelo propuesta; en un primer momento, se identificaron los componentes de las guías observadas y se determinó si existía una correspondencia sistemática entre ellos, tal como lo plantea la propuesta metodológica.

Un segundo aspecto del diagnóstico estuvo dirigido a determinar cuáles componentes de las guías observadas coincidían con los del modelo de guía planteado.

Por tanto, a este proceso correspondió el formato de modelo de guía de enseñanza y aprendizaje planteado como elemento central de la propuesta metodológica del trabajo de grado.

Cada uno de los procesos documentales reseñados y sus correspondientes instrumentos de evaluación son objeto de consideración y aplicación específicos, con motivo del desarrollo de los objetivos del trabajo de grado, lo cual se ilustrado en el capítulo de descripción del producto final o resultados del estudio.

CAPÍTULO 4: DESCRIPCIÓN DEL PRODUCTO FINAL

La conformación del presente capítulo corresponde al desarrollo de los objetivos específicos establecidos por el proyecto. Así, el desarrollo de cada uno de los objetivos planteados, arrojó un documento o producto documental final.

Con el fin de tener una idea preliminar de las características de los productos finales documentales proyectados por el trabajo de grado, se traen nuevamente a colación los objetivos establecidos por el trabajo de grado para ese fin:

- Identificar conceptos y términos desarrollados por las ciencias de la educación y la metodología, que deben ser tenidos en cuenta por la institucionalidad educativa en la contextualización del diseño y ejecución de guías de enseñanza y aprendizaje, con base en la cuales se desarrollan procesos pedagógicos correspondientes a programas de educación superior.
- Establecer conceptos de ciencias de la educación que deben ser tenidos en cuenta como componentes metodológicos en la elaboración de guías de enseñanza y aprendizaje, con base en las cuales se desarrollan procesos pedagógicos correspondientes a programas de educación superior.
- Estructurar un modelo de guía de enseñanza y aprendizaje, con base en la incorporación de elementos conceptuales desarrollados por las ciencias de la educación y la metodología, de tal forma que establezca una correspondencia sistemática entre los contenidos de aprendizaje, los objetivos de aprendizaje, las competencias de aprendizaje, las actividades curriculares, los recursos didácticos y el proceso de evaluación, entre otros componentes.
- Determinar el estado metodológico de algunas guías de aprendizaje que hacen parte de procesos pedagógicos contemplados programas de educación superior, representados en la muestra objeto de estudio, con base en la aplicación de la propuesta metodológica

planteada por el trabajo de grado, con el fin de precisar si los componentes de las guías estudiadas presentan entre sí una correspondencia sistemática y metódica.

De esa forma, el trabajo de grado contempla dos documentos finales, los cuales se reseñan a continuación:

Un primer documento o producto tiene que ver con la estructuración de la propuesta metodológica, que comprende la reseña de un conjunto de conceptos desarrollados por las ciencias de la educación, cuyo conocimiento y aplicación deben ser considerados, a manera de contextualización, en los ejercicios de estructuración de guías de enseñanza y aprendizaje, o guías docentes, como son conocidas en diversos ámbitos educativos.

Ese documento también establece los componentes metodológicos mínimos necesarios para la estructuración de una guía de aprendizaje, los cuales se incorporan en un modelo de guía, cuya estructura alude los conceptos de las ciencias de la educación más pertinentes para el caso, verbi gracia, términos como el de contenidos de aprendizaje, objetivos de aprendizaje, actividades curriculares, recursos didácticos, sistema de evaluación, entre otros aspectos.

Adicionalmente, la propuesta metodológica contempla un esquema para la estructuración sistemática de los componentes metodológicos de una guía, un formato de modelo de guía y un protocolo para el diligenciamiento del modelo de guía.

Seguidamente, un segundo producto documental está relacionado con la aplicación de la propuesta metodológica planteada, en el sentido de confrontar sus conceptos y estructura con la estructura de las guías de aprendizaje objeto de la muestra, a fin de determinar su estado metodológico.

De acuerdo con lo anterior, a continuación se presenta la ilustración de los resultados documentales alcanzados:

4.1. Conceptos para la contextualización de guías de aprendizaje

Este aparte comprende el conjunto de ideas generales que se sugiere deben ser tenidos en cuenta para la contextualización conceptual del diseño de guías de enseñanza y aprendizaje, relacionadas con el desarrollo de procesos pedagógicos correspondientes a programas de educación superior.

De esa forma, se ha establecido una especie de marco conceptual que contempla el conjunto de ideas desarrolladas por las ciencias de la educación, las cuales definen cada uno de los elementos lexicográficos y conceptuales utilizados para el entendimiento y fundamentación de la propuesta.

Se trata de un primer nivel argumentativo, de índole general, que tiene que ver con los conceptos desarrollados por las ciencias de la educación, dentro de los cuales sobresalen los temas de pedagogía y didáctica, teniendo en cuenta los propósitos de acción formativa que subyacen en la aplicación práctica de esos aspectos. Es decir, la pedagogía y la didáctica como disciplinas o aspectos estructurales de las ciencias de la educación, siempre presentes en los procesos educativos formales para el desarrollo humano, sucedidos al interior de una comunidad educativa, y que, por esa razón, conllevan una interacción social, que implica una acción pedagógica del docente y la acción de aprendizaje del estudiante.

Por tanto, el propósito del presente aparte es reseñar, a manera de una especie de glosario, los conceptos, términos y aspectos que resultan ser pertinentes para la fundamentación contextual de una propuesta metodológica, la cual plantea un diseño de guía de enseñanza y aprendizaje, que dirigen la acción pedagógica del docente y la acción de aprendizaje del estudiante, involucrados en procesos pedagógicos de educación superior.

Por tanto, se anota que el diseño de guías de enseñanza y aprendizaje, o guías docentes, como se conocen en diversos ámbitos educativos, ameritan una unidad de criterios, con respecto a ciertos aspectos conceptuales fundamentales que deben ser considerados en su estructuración, en

razón a que de su correspondiente comprensión y aplicación significativa dependerá la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje que se pretende desarrollar.

4.1.1. La educación

Como una de las definiciones más generales, “se dice que la educación es un hecho humano y social que se manifiesta como transmisión comunicativa de unas personas a otras, proporcionándoles ideas, saberes, habilidades, normas y pautas” (González, 2013, p. 1). Así, la educación es una acción social humana que desarrollan los individuos a lo largo de sus vidas, en unos momentos con el fin de enseñar y en otros con el fin de aprender, y con base en lo cual tienen la posibilidad de transmitir o adquirir saberes, como base de un proceso adaptativo a situaciones y escenarios dentro de los cuales las personas se relacionan e interactúan.

En ese marco lógico de definición general de lo que es la educación, se concluye que la educación, como hecho humano, no se circunscribe solamente al escenario escolar; “una cosa es la educación y otra es el sistema escolar. Por momentos coinciden, pero la educación comienza mucho antes de la llegada de los niños a las aulas” (Ospina, 2009, p. 2). Y en ese sentido, se puede afirmar que “nuestros primeros educadores son padres, parientes, amigos, gentes desconocidas en las calles, autoridades, gobernantes, medios de comunicación” (Ospina, 2009, p. 2).

Así, en diferentes momentos de la vida, unos individuos, en sus roles de interacción social, en los que subyace una acción educativa, unas veces actúan como maestros que enseñan y otras veces como alumnos que aprenden, pero no siempre inmersos en una acción educativa formal, sino, la mayoría de las veces, en una acción que se da de forma espontánea.

William Ospina (2009) argumenta al respecto “... que en todos nosotros tiene que haber un maestro, así como en todos tiene que haber un alumno. Es tanto lo que hay por aprender que nadie puede darse el lujo de ser solamente el que enseña y nadie puede darse el lujo de ser solamente el que aprende”.

Hasta aquí se podría entender que la educación es un hecho cotidiano, mediante el cual las personas pueden tener la posibilidad de adquirir o suministrar saberes, relacionados con la capacidad de entender el mundo, afrontar situaciones, e incluso con la capacidad de saber hacer algo. Con la educación las personas fraguan, entonces, la posibilidad de configurar un entendimiento conceptual y práctico, capaz de atribuirles capacidades cognitivas y motoras que les permitan adaptarse, funcionar y afrontar las exigencias del medio social, en el que se desenvuelven como seres humanos.

Como conclusión, se entiende la educación como el hecho mediante el cual los seres humanos tienen la posibilidad, no siempre de carácter formal, de adquirir o transmitir saberes. Sin embargo, en el sentido de la adquisición de conocimientos de manera formal, la educación como fenómeno social encuentra su explicación en la pedagogía, al entenderse ésta como disciplina mediante la cual se estructura una educación, de manera sistemática, con un propósito del desarrollo de la inteligencia bien definido, con respecto a circunstancias humanas complejas.

La psicología, la biología, la sociología y la antropología han sido realmente los dominios científicos que han servido de caldo de cultivo para la formulación de numerosos principios epistemológicos y a la vez sistémicos sobre la naturaleza de lo complejo y en especial de lo humano y de lo social. La Pedagogía, como ciencia de la educación, no ha estado al margen de estos movimientos y aunque, en ocasiones, de forma puntual y tímida incluso, ha tomado en estos momentos de vital importancia para la historia de la ciencia 10s elementos necesarios y los puntos de vista precisos para contemplar lo educativo como sistémico y la educación como un proceso y hecho a la vez que encuentra su auténtica naturaleza en la concepción relacionista de la educación ' y en la concepción sistémica de los sujetos o protagonistas de esta relación que por su propia esencia es funcional y estructural (Martínez, 2015, p. 83).

4.1.1.1. El hecho educativo

El hecho educativo está asociado a la capacidad humana de enseñar y aprender, es decir, la facultad comunicativa de adquirir y compartir conocimientos. Un hecho educativo se configura en el preciso momento en que la facultad de enseñar y aprender redunda en la consolidación de un conocimiento, a partir de la acción comunicativa que establecen dos o más individuos.

El hecho educativo es un proceso de interacción social a través del cual desarrollamos nuestras facultades físicas, intelectuales y morales; una característica de este hecho educativo es que éste se puede realizar en cualquier lugar... y no necesariamente dentro de la escuela (González, 2013, p. 1).

De esa forma, en relación con el trabajo de grado, los hechos educativos se configuran en las actividades de enseñanza y aprendizaje que desarrollan docentes y estudiante, en su interacción social, con base en la estructuración de los procesos educativos que signan el desarrollo de los seminarios que integran la Maestría en Educación objeto de atención.

4.1.1.2. El contexto educativo

Primero que todo, podríamos entender por contexto el conjunto de elementos multiformes que rodean el espacio de un individuo. De acuerdo con la definición de *Oxford Living Dictionaries*, el contexto también se podría definir como “el conjunto de circunstancias que rodean una situación y sin las cuales no se puede comprender correctamente” (documento en línea visto el 30 de agosto de 2018). De esa forma, hay contextos históricos, contextos geográficos, contextos ambientales, contextos económicos, contextos políticos, contextos sociales, contextos culturales y contextos educativos, entre otros, muchas veces todos ellos alternando y codeterminándose en un mismo contexto general más amplio, que los involucra.

Específicamente, el contexto educativo tiene que ver con todos los aspectos estructurales que inciden en la configuración de un proceso educativo, los cuales pueden estar dados en aspectos legales, económicos, infraestructurales, curriculares, pedagógicos, sociales, entre otros, que, de una y otra forma, dan razón de las características de los elementos que contextualizan unos hechos educativos determinados.

El contexto educativo de un centro educativo es una serie de elementos y factores que favorecen u obstaculizan el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula. Para los maestros frente a grupos es de vital importancia conocer el tipo de contexto en el cual sus alumnos se desenvuelven, los niveles de aprendizaje y conocimiento adquiridos hasta ese momento y las situaciones sociales y culturales en las cuales están inmersos; por ejemplo, aunque existen leyes educativas iguales para todo el territorio..., no se abordan de la misma manera en una comunidad... que en otra y, así mismo, en una zona rural y en una urbana, en una escuela privada o en una escuela pública, en una zona de montaña o una costera (Cho, A. 2017, p.1).

Con base en las anteriores definiciones, se puede afirmar que el contexto educativo es la interacción de varios aspectos y factores, entre los cuales pueden estar: localidad, situación geográfica, situación histórica, población, tipo de cultura, diversidad de género, composición poblacional, sector educativo (público o privado), nivel educativo, etcétera. “En general, todo lo

que rodea al centro educativo es parte de su contexto y puede influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la educación integral del alumnado” (Cho, 2017, p.1). Y de allí que los contextos sea integrales y estar dispuestos en relación con aspectos exógenos y endógenos que los determinan.

Adicionalmente, el contexto educativo adquiere sentido en cuanto está asociado a unos propósitos de aprendizaje, que, a su vez, suponen un contexto multiforme que determina las condiciones y circunstancia del sujeto que aprende:

Un modelo de aprendizaje se compone de las condiciones constituidas por todos los eventos o las situaciones del aprendizaje que facilitan o dificultan los procesos del aprendizaje en general y del aprendizaje en situaciones educativas en particular. Esas condiciones son internas del estudiante; comprenden las condiciones biológicas (estado de salud, nivel nutricional, aspectos genéticos, etc.), condiciones psicológicas, afectivas (motivación, emoción, sentimientos, ansiedad, etc.) y cognitivas (estructura del conocimiento previo, estilos cognitivos, estilos de aprendizaje, capacidades intelectuales, nivel de desarrollo cognitivo, etc.). Las condiciones externas del aprendizaje son las que se derivan de ambientes próximos al alumno, a la familia (estructura familiar, estilos de crianza, tamaño de la familia, factores educacionales y culturales de la familia, etc.), a la escuela (calidad de los docentes, clima del ambiente educativo, infraestructuras, etc.), a la comunidad, aspectos socioeconómicos, culturales, hábitos, etc. (Muñoz, 2007, pp. 33-34).

De esa forma, el contexto educativo es el ambiente general, relacionado con la institucionalidad, en que se circunscribe el contexto de aprendizaje, que constituye la suma de aspectos que rodean las circunstancia internas y externas que caracterizan las condiciones del sujeto que aprende.

4.1.1.3. Escenario educativo

Se podría definir el escenario educativo como el lugar, el sitio o el espacio específico en donde se desarrollan hechos educativos y relaciones educativas, como consecuencia de la interacción entre individuos, pertenecientes a una sociedad o una comunidad educativa. En ese sentido, el escenario educativo supone la configuración de ambientes educativos, los cuales, cuando corresponden a procesos de educación con una intención, tienen que ver con la concreción de espacios físicos organizados, con programas de enseñanza estructurado, de tal forma que su existencia facilitan el acceso al conocimiento, relacionados con el entendimiento de realidades, saberes concretos y el aprendizaje de técnicas específicas.

Los escenarios de E-A conductistas la conforman un conjunto de teorías del aprendizaje establecidas en la psicología conductista. ... Escenario: Se define como un "lugar" o "espacio" donde el proceso de adquisición del conocimiento ocurre (Santeliz, 2018, p.1).

No obstante, los escenarios educativos, con sus correspondientes ambientes de aprendizaje, “no se circunscriben al espacio escolar o a la educación formal, ni tampoco a una modalidad educativa particular” (Santeliz, 2018, p.1).

Pero, en relación con procesos pedagógicos formales, es decir, aquellos que apuntan a un aprendizaje intencionado, sistemático y significativo, es válido anotar, parafraseando a Savater (1997), que el escenario educativo es el lugar o espacio donde acontecen diferentes hechos educativos que configuran el proceso enseñanza y aprendizaje, de forma organizada y estructurada, de tal manera que facilita el acceso al conocimiento, por medio de actividades y relaciones pedagógicas que motivan al docente a enseñar y al alumno a aprender.

En relación con esa conceptualización se pueden configurar escenarios de aprendizajes que no sólo se circunscriben al espacio escolar o a la institucionalidad de la educación formal, ni tampoco a modalidades educativas particulares. De esa forma, los escenarios educativos tratan de las condiciones contextuales y particulares que involucran a la institucionalidad, al docente y al alumno, dirigidas que estos últimos se apropien de los conocimientos, experiencias y elementos que constituyen los objetivos de aprendizaje, mediante procesos de identificación de contenidos, y el consecuente análisis, reflexión y apropiación de ellos.

4.1.1.4. Comunidad educativa

Es válido definir la comunidad educativa como la colectividad o grupo humano unida en torno a un propósito educativo común. En una definición común del concepto, se entiende por comunidad educativa toda conglomeración humana integrada en torno a un proyecto educativo de interés colectivo, que es común a todos los actores que conforman el grupo. Generalmente, hacen parte de una comunidad educativa como directivos, personal administrativo, docentes, estudiantes, padres de familia, egresados y autoridades municipales e incluso la institucionalidad pública o privada presente en la jurisdicción del centro educativo correspondiente.

Los procesos pedagógicos constituyen propósitos de las comunidades educativas, que se configuran y organizan en torno al interés común de fomentar la educación y el aprendizaje de disciplinas, programas y saberes específicos que constituyen su razón de ser.

Sin embargo, en una valoración más profunda y analítica del concepto, reseñada en la siguiente consideración:

El concepto de comunidad educativa puede ser entendido de diferentes maneras. Inicialmente podríamos decir que no es la simple suma de padres (madres), estudiantes y profesores que hacen parte de una misma institución escolar. Pensamos que por el solo hecho de ser decretada o formulada por la ley no existe la comunidad educativa. Para nosotros ésta no es algo dado sino algo por construir. Tampoco ella se reduce a unas relaciones centradas alrededor de la escuela como institución. La comunidad educativa puede incluir a varios niveles del sistema educativo y abarcar a otras esferas no institucionales de la sociedad (Posada, 1999, p. 100).

De la anterior reflexión se infiere que la comunidad educativa se identifica por norma o se construye de acuerdo con las circunstancias y elementos constitutivos del contexto donde suceden los hechos educativos. De esa forma, está en la institucionalidad educativa, determinar cuál enfoque ha de contemplar para definir los elementos, circunstancias y contexto con base en los cuales determina el espectro de la comunidad educativa que la condiciona y a la cual se proyecta su accionar.

Podemos decir que la forma como se conciba la comunidad educativa, la forma como se impulse su construcción o desarrollo depende de la concepción pedagógica de la que se parta. Algunas concepciones pedagógicas, por ejemplo, han formulado el reto de relacionar la escuela con el entorno de una manera activa, mientras que otras posiciones pedagógicas han propiciado el aislamiento de la escuela con el medio circundante (Posada, 1999, p. 100).

Se concluye, entonces, que la identificación y definición de la comunidad educativa, y de los entes, propósitos y demás aspectos que la estructuran dependen del enfoque que le otorguen los actores involucrados en el proceso educativo o hechos educativos que los convocan.

4.1.1.5. Educación con una intención (intención educativa)

También se puede definir el concepto como educación con un sentido o educación con un propósito. La educación, con una intención, generalmente corresponde a los escenarios

educativos formales, que al rigor de un marco legal e institucional, desarrolla procesos educativos dirigidos a incorporar, interiorizar e inculcar en una comunidad educativa, especialmente en los alumnos, competencias prácticas y teóricos, con respecto a saberes determinados, estructurados y organizados en programas de enseñanza específicos. Por tanto, los escenarios educativos pueden ser formales e informales, y conllevar procesos educativos estructurados, semiestructurados o no estructurados, al igual que procesos de transmisión de saberes intencionados o sin intención alguna.

En relación con los sistemas formales de aprendizaje o la institucionalidad de educación formal, las escuelas de la psicología y pedagogía del conductismo y el constructivismo son las que operan en ese sentido, pues ellas implican el desarrollo de procesos pedagógicos dirigidos a establecer, mediante el aprendizaje, una conducta y saberes deseados, en el primer caso, y la construcción paulatina del conocimiento, de manera sistemática y estructurada, en el segundo caso.

Así, la educación con una intención supone la intención educativa, para lo cual es necesario diseñar un derrotero hacia un aprendizaje determinado, que implica la construcción de un proceso pedagógico que contempla la concepción de los fundamentos conceptuales por aplicar, la identificación de temas o aspectos por aprender, la definición de actividades de aprendizaje, la organización del material de apoyo didáctico y la disposición de los escenarios educativos, entre otros elementos.

En relación con esa explicación, se observa que la intención educativa consiste en formar, sistemáticamente, para el saber ser y saber hacer, implicando ese propósito de la concepción y aplicación de procesos pedagógicos que se dan, tradicionalmente, en la escuela, la universidad y, en general, en la institucionalidad educativa especializada.

La escuela es una institución social, relacionada con otras instituciones y ámbitos sociales que configuran la estructura de una sociedad: cultural, económico, ideológico... Su misión, expresada en términos muy genéricos y que, por ello, es fácil que generen consenso, consiste en preparar a las nuevas generaciones para insertarse en la sociedad de la que forman parte, adquiriendo aquellos elementos de la cultura (conocimientos, normas, valores, habilidades) que se consideran fundamentales, tanto para esa inserción como para la propia 'supervivencia' de la sociedad. Y según se entienda esta última, la enseñanza puede plantearse como reproducción de las estructuras y valores sociales o como crítica y transformación de las mismas (Blanco, 1994, p. 205).

Al rigor de los fines socioeconómicos, políticos, culturales y humanos que asume la escuela, entonces es válido asumir su intencionalidad formativa, con base en la siguiente elucubración:

La enseñanza es una actividad intencional, y esa intencionalidad consiste en el ejercicio deliberado de influencia sobre aquellos a los que se enseña; una influencia que se traduce en proponer –cuando no imponer– significados sobre la realidad, a través del conocimiento y las formas en que éste se hace accesible a los estudiantes y de las relaciones pedagógicas que para su adquisición se establecen. Es, por todo ello, una actividad moral. Así pues, la enseñanza se realiza de acuerdo a algunas razones, para algunos propósitos que deben explicitarse y comunicarse (Blanco, 1994, p. 205).

La intencionalidad de la educación, con un propósito preconcebido, de por sí está dada en su proceso de planificación, el cual puede empezar por la definición de los contenidos de aprendizaje y los objetivos de aprendizaje correspondientes, por ejemplo.

Si el currículum constituye, como ya se ha indicado, la vertiente normativa de la enseñanza, la determinación de qué y cómo habrá de enseñarse, es evidente que deberá contener también la especificación de las razones, las intenciones o los propósitos del por qué y del para qué de esa enseñanza. En lo que sigue me ocuparé del análisis de las distintas opciones existentes respecto a la forma de explicitar esas intenciones educativas y de los presupuestos en que se asientan (Blanco, 1994, p. 205).

4.1.2. Proceso de enseñanza

Para los propósitos del presente ejercicio académico, se entenderá que el proceso de enseñanza, aunque lleva el proceso de aprendizaje, está asociado a la acción pedagógica de quien enseña, de quien transmite saberes o conocimientos, es decir, el docente, con respecto al desarrollo de procesos de enseñanza formales y estructurados, llevados a cabo en escenarios educativos que funcionan de conformidad con marcos legales y curriculares institucionales.

Es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. Este concepto es más restringido que el de educación, ya que ésta tiene por objeto la formación integral de la persona humana, mientras que la enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos. En este sentido la educación comprende la enseñanza propiamente dicha. Los métodos de enseñanza descansan sobre las teorías del proceso de aprendizaje y una de las grandes tareas de la pedagogía moderna ha sido estudiar de manera experimental la eficacia de dichos métodos, al mismo tiempo que intenta su formulación teórica (Pérez, 1992, p. 16).

No obstante, es pertinente resaltar que la retórica y la conceptualización generadas en torno a las ciencias de la educación tienden a identificar en un solo ente constitutivo el proceso

enseñanza aprendizaje. Una idea que da razón de esa valoración unidimensional del aspecto observado puede estar retratado en la siguiente cita:

El proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como el espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje. Son los alumnos quienes construyen el conocimiento a partir de leer, de aportar sus experiencias y reflexionar sobre ellas, de intercambiar sus puntos de vista con sus compañeros y el profesor. En este espacio, se pretende que el alumno disfrute el aprendizaje y se comprometa con un aprendizaje de por vida (Maldonado, 2016, p. 8).

Se infiere de la idea anterior que la enseñanza y el aprendizaje se dan como elementos indivisibles de un proceso, en que no se discriminan las acciones específicas que podrían corresponder a cada uno de los agentes involucrados en él. Precisamente, el presente ejercicio académico, sin la intención de desconocer que la enseñanza y el aprendizaje son elementos constitutivos indivisibles, sí ameritan ser distinguidos como procesos diferentes que, no obstante, pueden confluir en un mismo espacio, unas mismas circunstancias o con respecto a unos mismos objetivos comunes.

Sin embargo, es pertinente destacar que en esa confluencia de aspectos, el proceso de enseñanza corresponde a la acción pedagógica del docente, quien funge en relación con un contexto educativo y un escenario educativo, haciendo parte identificable de una comunidad educativa, dentro de la cual cumple la misión específica de enseñar, de llevar a cabo procesos pedagógicos dirigidos a la interiorización de competencias y saberes en los estudiantes, y a cuya existencia y presencia se debe, y hacia la cual debe apuntar su desempeño profesional, de manera metódica y coherente, con base en el desarrollo de procedimientos formales, estructurados, organizados y sistemáticos.

Precisamente, en el fundamento conceptual anteriormente propuesto es que reside el enfoque de los aspectos que pretende visualizar el presente trabajo de grado, en la medida en que el desglose e identificación precisa de la acción del docente, como agente que hace parte del proceso educativo, permitirá delimitar el alcance de su gestión y precisar los instrumentos pedagógicos que ha de utilizar para mediatizar los objetivos de su gestión.

De esa forma, el proceso de enseñanza, se reitera, corresponde exclusivamente a la acción general y conjunto de actividades que desarrolla el docente, con respecto al cumplimiento de los objetivos y la consideración de los componentes que atañen a un proceso pedagógico específico.

4.1.3. Proceso de aprendizaje

De conformidad con la exposición dilucidada en el numeral anterior, es consecuente afirmar que el proceso de aprendizaje corresponde al conjunto de actividades que desarrolla el alumno, con base en las pautas y actividades que le demanda y propone un proceso pedagógico, dirigido a la obtención de competencias teóricas y prácticas programadas por aquél.

El aprendizaje se considera algo innato, ya que el ser humano siempre está en constante aprendizaje ya sea por observación o por imitación, gracias a él, se adquieren habilidades, conocimientos, conductas, valores, creencias. El aprendizaje es quizá la función más importante del cuerpo, en la cual intervienen varios factores, como los valores, principios y costumbres del medio en el que se desenvuelve, hasta la educación que recibe y su propio desarrollo personal (Maldonado, 2016, pp. 6-7).

Es de anotar que el proceso de aprendizaje referido corresponde a escenarios formales de enseñanza y aprendizaje, en los cuales el alumno tiene la misión de aprender lo que la institucionalidad, mediante la acción pedagógica del docente, le enseña.

En términos fundamentales, el aprendizaje es el proceso mediante el cual se adquieren conocimientos, destrezas, habilidades, conductas o referentes de valoración de los elementos del entorno, que son resultado del estudio autónomo, la instrucción, la experiencia, el razonamiento individual o colectivo y la observación de la realidad circundante.

Para Piaget (2009), el aprendizaje es un proceso que mediante el cual el sujeto, a través de la experiencia, la manipulación de objetos, la interacción con las personas, genera o construye conocimientos, modificando, en forma activa sus esquemas cognitivos del mundo que lo rodea, mediante el proceso de asimilación y acomodación (Maldonado, 2016, p. 7).

Por tanto, los logros que supone el aprendizaje demandan de la puesta en marcha de un proceso pedagógico, el cual está en estrecha relación con la estructuración de los programas curriculares que lo sustentan y las actividades específicas curriculares que lo integran. No es posible, desde el punto de vista formal, adelantar un proceso de aprendizaje coherente, sin la

interacción estrecha entre las gestiones que les corresponden a los miembros que conforman la comunidad educativa.

El aprendizaje para (Vygotsky, 2009); se produce en un contexto de interacción con: adultos, pares, cultura, instituciones. Estos son agentes de desarrollo que impulsan y regulan el comportamiento del sujeto, el cual desarrolla sus habilidades mentales (pensamiento, atención, memoria, voluntad) a través del descubrimiento y el proceso de interiorización, que le permite apropiarse de los signos e instrumentos de la cultura, reconstruyendo sus significados (Maldonado, 2016, p. 7)

4.1.3.1. Aprendizaje significativo

De acuerdo con David Ausubel (1983), el aprendizaje significativo es un tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos a su vez, modifican y reestructuran aquellos. Este concepto y teoría están enmarcados en el marco de la *psicología constructivista*.

Ausubel es un psicólogo educativo de orientación cognoscitiva interesado en desarrollar una investigación de carácter psicoeducativa en oposición al aprendizaje repetitivo o memorístico en el quehacer pedagógico, haciendo énfasis en la construcción de la estructura cognitiva del individuo de forma organizada y clara en concordancia con el conocimiento que ya se sabe (Marcos & Yépez, 2011, p. 48).

La teoría de Ausubel indica que:

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes sean claras y estén disponibles en la estructura cognitiva del individuo, y que funcionen como un punto de anclaje de las primeras. A su vez el nuevo conocimiento transforma la estructura cognoscitiva, potenciando los esquemas cognoscitivos que posibilita la adquisición de nuevos conocimientos (Marcos & Yépez, 2011, p. 49).

A manera de conclusión, se puede decir que el aprendizaje significativo trata de la combinación los conocimientos previos que ha logrado interiorizar el estudiante con los nuevos conocimientos que adquiere en desarrollo de un proceso educativo. Los dos conocimientos, al converger, forman una integración de ideas y conceptos, dando origen a un nuevo aprendizaje, es decir, hecho formativo que es conocido como el aprendizaje significativo

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983, p. 18).

Precisamente, y en consecuencia con los anteriores argumentos, se concluye que el aprendizaje significativo es más susceptible de ser adquirido si la información que lo fundamenta está dada como componente de una estructura cognitiva lógica, dentro de la cual está aquella contenida. Así, una idea particular tiene mayor sentido significativo si ésta está anclada a una estructura de ideas generales, con las cuales se puede observar una relación e interdependencia conceptual.

4.1.3.2. Aprendizaje autónomo

El concepto de *aprendizaje autónomo* hace referencia a la capacidad volitiva y cognitiva que tiene un individuo de aprender por sus propios medios y en gestión individual. Distintos autores, en diferentes épocas, se han referido al aprendizaje autónomo como autoaprendizaje, estudio autodirigido, aprendizaje autorregulado, estudio independiente, entre otros. A pesar de que el concepto es antiguo, en la actualidad éste ha adquirido nuevamente relevancia, en razón al contexto en el que se encuentra inmersa la enseñanza, en la que se posibilita un acceso abierto a la información, como medio amplio de suministro de saber, utilizado en los entornos de aprendizaje para generar conocimiento.

De la Barrera y Donolo (2009) mencionan que, particularmente a los alumnos de la universidad se les debería de inculcar en la adopción de determinados comportamientos que guíen hacia la autorregulación: Al respecto, indican que “los alumnos deben auto-observarse continuamente para aprender significativamente los contenidos y hacerlo a través de procedimientos efectivos. El poder cuestionar, volver a pensar, pensarlo de otra manera, realizar aportes, reconstruir conceptos, son acciones que conllevan a un aprendizaje viable” (De La Barrera & Donolo, 2009, p. 15).

De esa misma manera Bedoya, Giraldo, Montoya y Ramírez (2013), definen al aprendizaje autónomo como "la capacidad que tiene el sujeto para auto-dirigirse, auto-regularse siendo capaz

de tomar una postura crítica frente a lo que concierne a su ser, desde un punto de vista educativo y formativo”.

El tema de autonomía ha tomado especial importancia para la conformación de las sociedades del conocimiento. La misma UNESCO se refiere a ello al señalar: "Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación" (Matsura, 2005, p. 29).

De acuerdo con la educación intencional y el saber pretendidos, el aprendizaje autónomo es el proceso cognitivo mediante el cual el estudiante pone en práctica su intelecto, en procura de acceder a información teórica y práctica, mediante el uso de recursos físicos y procedimientos metodológicos, motivada por las necesidades de formación que le impone la sociedad, el medio o su propia personalidad.

Y en ese sentido, la anterior definición de aprendizaje autónomo implica en las acciones y actividades de aprendizaje el uso del conocimiento de procedimientos varios, entre los cuales no cabe duda que tienen pertinente lugar aquellos que le indiquen e identifiquen al alumno los componentes y objetivos del proceso pedagógico dentro del cual se encuentra inmerso.

El modelo del aprendizaje autónomo considera el proceso pedagógico como el derrotero que apunta al logro de saberes y conocimientos, y en el que es fundamental y determinante la acción proactiva del agente que los anhela encontrar. En este modelo el proceso pedagógico considera al estudiante como ser que gestiona y construye el conocimiento. Estas circunstancias de aprendizaje demandan que los discentes sean recurrentes y apasionados buscadores de información, lectores críticos, capaces de determinar la pertinencia, veracidad, confiabilidad y relevancia de la información. Las actitudes reseñadas superan las evidenciadas en esquema tradicional de educación, en el cual el estudiante es un receptor pasivo de contenidos, de cuya información no se apropia significativamente y que por esa razón no controvierte o las asume como verdades incuestionables.

No obstante, el aprendizaje autónomo adquiera mayor efectividad si éste se encuentra inmerso en un proceso de educación cooperativo, esto es, en un ejercicio de formación en que el alumno es sistemáticamente dirigido hacia el logro de fines de formación específicos, en los que la búsqueda de información pertinente debe estar signada por procedimientos o instrumentos que indiquen las actividades curriculares, por medio de las cuales se han de alcanzar los objetivos académicos programados.

Y es precisamente allí donde radica la importancia de desarrollar procesos pedagógicos con base en guías estructuradas de forma sistemática, en función de otorgar referentes objetivos y organizativos a las acciones de aprendizaje autónomo que el alumno, en procura de sus metas de aprendizaje, deba acometer. No se trata, entonces, de identificar contenidos y objetivos de aprendizaje, sino de facilitarle al estudiante una herramienta pedagógica que le motive y le indique los aspectos que configuran su aprendizaje y en ellos los momentos en que ha de poner en práctica su autonomía y gestión hacia la consecución de las metas de aprendizaje programadas.

4.1.3.3. El sujeto que aprende

Se ha planteado en el presente documento que en el proceso pedagógico, concebido en función del logro de unos objetivos de aprendizaje, intervienen la acción pedagógica del docente y la acción de aprendizaje del estudiante. Así, la acción que le corresponde al estudiante tiene que ver con las características cognitivas y procedimentales del sujeto que aprende, razón por la cual el docente debe contemplar en su ejercicio consideraciones en torno a ese aspecto.

El aprendizaje adquiere una dimensión relevante en la escuela por ser ésta la institución que garantiza la transmisión y apropiación de los saberes socialmente significativos. Pensar el sujeto de aprendizaje supone un sustento teórico y un posicionamiento práctico que hacen referencia a las relaciones entre el sujeto que enseña, el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento. El respeto de las condiciones sociales, psicológicas y cognitivas de los alumnos, resulta fundamental para una buena comunicación educativa. Si bien el docente no es un especialista de la dimensión psicológica, resulta conveniente que conozca lo suficiente para comprender no sólo esas condiciones, sino la articulación entre las mismas (Vairo, 1996, p. 1).

Para los propósitos del presente trabajo, la consideración del sujeto que aprende, por parte de la planeación y acción docente, no tiene la intención de que éste estudie y comprenda de sus

estudiantes sus características y condicionamientos cognitivos, psicológicos, sociales, económicos o políticos, entre otros aspectos, sino más bien que comprenda que el estudiante (en estudios universitarios o postgraduales) también tendría la capacidad de entender los procesos pedagógicos, con base en su capacidad de discernimiento para distinguir estructuras cognitivas, que le den razón de contenidos de aprendizaje, objetivos de aprendizaje, actividades curriculares, recursos didácticos, entre otros elementos.

Sin dudas, el saber acerca de ese protagonista fundamental del acto educativo que es el alumno, tiene un alto impacto en las labores pedagógicas en cualquier nivel o modalidad del sistema educacional. Ello se refleja particularmente en la calidad de los vínculos de trabajo en las escuelas y en la calidad de los logros que surjan de los procesos enseñanza-aprendizaje (Vairo, C. 1996, p. 1).

Precisamente, ese saber acerca del sujeto que aprende implica el ser conscientes de que él esté plenamente involucrado con el proceso de aprendizaje, resultando necesario para ello la implementación de herramientas pedagógicas, mediante las cuales se le pueda inculcar la interiorización de algunas certezas conceptuales, prácticas y metodológicas, relacionadas con el plan de estudios que afronta, lo cual es posible si las guías de aprendizaje que dirigen su proceso educativo le resultan ser significativas.

4.1.3.4. Estilos de aprendizaje

Aunado al conocimiento de las características o aspectos que puede tener el docente acerca del sujeto que aprende, están los estilos de aprendizaje que también le acompañan. Y, en ese sentido, toda acción pedagógica que se emprenda ha de plantear instrumentos y procedimientos versátiles que se acomoden a las formas de aprender, entre una multitud de estilos de los sujetos que aprenden.

El término 'estilo de aprendizaje' se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queramos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje (Plan Nacional de Inclusión Educativa. Documentos para capacitación profesional en 65 centros pilotos del país. Gobierno de Panamá, 2005, p. 1).

Los estilos de aprendizaje corresponden a un tema de la pedagogía que se refiere realmente a la forma como prefieren aprender los estudiantes y, en esa medida, cómo les resulta más fácil aprender, es decir, cómo les gusta que el docente les enseñe.

Se concluye, entonces que los estilos de aprendizaje corresponden a las distintas maneras como una persona aprender. Para Hunt (1979), los estilos de aprendizaje describen las condiciones naturales y sociales en las que un estudiante se encuentra en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita para mejorar el proceso de aprendizaje.

Agrega Hunt (1979) que los estilos de aprendizaje se emplean en el ámbito psicológico y educativo para referirse a la manera distintiva en que las personas resuelven problemas, es decir, la respuesta a estímulos e información.

Los estilos de aprendizaje, como circunstancia variable de los hechos pedagógicos, están relacionados con la teoría de las inteligencias múltiples:

Gardner define la inteligencia como el conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas o fabricar productos valiosos en nuestra cultura. Define 8 grandes tipos de capacidades o inteligencias, según el contexto de producción (la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia corporal kinestésica, la inteligencia musical, la inteligencia espacial, la inteligencia naturalista, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal) (Plan Nacional de Inclusión Educativa. Documentos para capacitación profesional en 65 centros pilotos del país. Gobierno de Panamá, 2005, p. 1).

De esa forma, los estilos de aprendizaje corresponden a los tipos de inteligencia que neurofisiológicamente pueden estar activadas en las características de interacción de un individuo con el medio, y mediante las cuales tiene la posibilidad de comprender su entorno e incluso resolver problemas o situaciones que demandan de su acción.

Así, de acuerdo con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, cada persona tiene latente en su cerebro la posibilidad de ostentar, por factores genético y/o culturales, una o más inteligencias, pero también la facultad de desarrollar unas inteligencias más que otras. De acuerdo con el medio y las circunstancias contextuales, las diferentes culturas y segmentos de la sociedad en general, pueden, por ley o costumbre, poner diversos énfasis en cada una de ellas.

De acuerdo con la afirmación anterior, se puede afirmar que, independientemente de las circunstancias personales que favorecen el aprendizaje de los sujetos que aprenden, es decir, determinar cuál es la mejor situación del discente para aprender, el docente ha de fundamentar su acción pedagógica en estructuras generales lógicas, que identifiquen los componentes del proceso pedagógico, susceptibles de ser comprendidas por los estudiantes, cualquiera que sea su estilo de aprender.

La aproximación de los estilos de enseñanza al estilo aprendizaje supone un amplio conocimiento por parte del profesorado de los procesos mentales que lo sustentan. Aspectos como los conocimientos previos y estrategias nemotécnicas en el desarrollo de la ejecución de las tareas son dimensiones que es necesario que los docentes manejen con gran precisión. Ello ha originado multitud de modelos explicativos que nos pueden dar la llave a la puerta de los aprendizajes de los alumnos, ya que se corresponden con procesos estables de organización y elaboración de la información que acontece en clase (Álvarez, 2009, p. 1).

La concepción de una estructura de enseñanza y aprendizaje general, que defina los componentes del proceso pedagógico y que involucre diversos tipos de recursos didácticos de aprendizaje, da razón de una mejor situación para aprender, constituyendo un aspecto necesario para el mejoramiento del proceso de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje no son exclusivos de los alumnos sino que pueden estar motivados por las prácticas docentes, es decir, la manera en que un profesor diseñar, planificar y ejecutar un determinado proceso de enseñanza en el aula. El rendimiento académico que manifiestan los alumnos está relacionado con el estilo de aprendizaje y el estilo de enseñanza del profesor de manera que existe una correlación positiva entre la coincidencia de estilos y la mejora del rendimiento académico (Álvarez, 2009, p. 1).

De esa forma, independientemente de las formas de aprender, los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples que el docente pueda encontrar en el aula de clases, lo inicialmente objetivo es que el profesor ha de concebir un plan de acción pedagógica, susceptible de ser compatible con todas esas variables u opciones de aprendizaje.

Por tanto, la planificación de las actividades curriculares y de los recursos didácticos correspondientes deben tener en consideración la diversidad de inteligencias asociadas a los estilos de aprendizaje que interactúan en el aula, de tal forma que las metodologías de trabajo, instrumentos de apoyo y ejercicios de evaluación concebidos tienen que ser congruentes, en máxima medida, con las múltiples formas de aprendizaje que han de converger en el aula.

Hasta el momento, existen ocho inteligencias que el Dr. Howard Gardner ha reconocido en todos los seres humanos: la lingüística-verbal, la musical, la lógica-matemática, la espacial, la corporal-cinestésica, la intrapersonal, la interpersonal, y la naturalista. Además, es posible que haya una novena inteligencia, la existencial, que aún está pendiente de demostrar (Blanes, 2015, p. 2).

Entonces, y de acuerdo con lo manifestado, una planificación de un proceso pedagógico tendría que contemplar las siguientes circunstancias de aprendizaje, en procura de identificar los recursos didácticos que le pueden ser propios:

Tabla 6 Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje

TIPO DE INTELIGENCIA	DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
Área lingüístico verbal	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo
Lógica matemática	Matemáticas razonamiento, lógica, resolución de con problemas, pautas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto
Espacial	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzzles, imaginando cosas, visualizando	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando Su ojo mental, dibujando
Corporal kinestésica	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
Musical	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías
Interpersonal	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando
Intrapersonal	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y debilidades, estableciendo objetivos	Trabajar solo reflexionar, seguir sus intereses	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, Teniendo espacio, reflexionando.
Naturalista	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones. identificando la flora y la fauna	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabaja en el medio natural, explorar los vivientes aprender acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza

Fuente: Plan Nacional de Inclusión Educativa. Documentos para capacitación profesional en 65 centros pilotos del país. Gobierno de Panamá, 2005

4.1.4. Pedagogía

En una de sus acepciones más generales, “la pedagogía es definida como estudio y tratamiento de la educación” (González, 2011, p. 1).

En ese enfoque, son muchas las acepciones que entraña el concepto de pedagogía, todas las cuales apuntan a concluir la capacidad de enseñar que caracteriza la gestión del docente, especialmente.

Por tanto, se podría afirmar que la pedagogía es una especie de disciplina filosófica que trata de la metodología y las técnicas que sistemáticamente se aplican a la enseñanza y la educación, cuando éstas persiguen fines de aprendizaje determinados, y, en ese sentido, es plausible concluir que un profesor tiene pedagogía cuando hace uso de técnicas de enseñanza propicias para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En consecuencia con las habilidades que denota una persona al enseñar, se entendería que la pedagogía constituye una cualidad de las personas que educan o profieren conocimientos con sentido pedagógico, de tal forma que su ejercicio resulta eficaz, al resultar en el aprendizaje de quienes son los sujetos de sus enseñanzas, es decir, de los sujetos que aprenden.

De esa forma, la pedagogía configura el método de la enseñanza, es decir, el procedimiento que se utiliza en procesos educativos relacionados con campos del conocimiento determinados. Así, la pedagogía implica la concepción y desarrollo de procesos de enseñanza, dirigidos a facilitar el proceso de aprendizaje de conocimientos teóricos y prácticos, relacionados con las diversas disciplinas y técnicas del saber.

La pedagogía (del griego *παιδίον* *paidíon* 'niño' y *ἀγωγός* *agōgós* 'guía, conductor') es la ciencia que tiene como objeto de estudio la educación con la intención de organizarla para cumplir con determinados fines, establecidos a partir de lo que es deseable para una sociedad, es decir, el tipo de ciudadano que se quiere formar. Perteneció al campo de las ciencias sociales y humanas (RAE, 2017).

De acuerdo con la teoría general, la pedagogía manifiesta su razón de ser en tres niveles o aspectos de la educación, de la siguiente forma:

Un primer nivel que nos ofrece la teoría formal de la pedagogía, se manifiesta en la acción educativa para la formación humana: la educación. Un segundo nivel, los fundamentos teóricos y propositivos, se manifiesta en modelos pedagógicos: la didáctica, y un tercer nivel de aplicaciones manifiesta en la acción pedagógica: el aprendizaje (Fenichel, 2015, p.1).

De esa forma, se concluyen tres dimensiones de la pedagogía, a saber: la educación, la didáctica y el aprendizaje. La *educación*, en el sentido de que la pedagogía se sustenta en principios teóricos pedagógicos para la formación humana. La *didáctica*, con respecto a que la pedagogía amerita, para la interacción adecuada y efectiva de transmisión de saberes, de la instrumentalización didáctica, es decir, de instrumentos de aprendizaje que faciliten la interactividad de los sujetos de los hechos educativos y la asimilación significativa del aprendizaje contemplado por el proceso pedagógico.

Y, finalmente, el *aprendizaje*, en relación a que éste constituye el propósito fundamental de la acción pedagógica, con base en la aplicación de los conceptos pedagógicos y de estrategias pedagógicas de enseñanza para la formación humana.

A manera de síntesis, es válido afirmar que “la pedagogía como ciencia es la reflexión crítica y sistematizada de la educación” (Fenichel, 2015, p.1). Y en ese sentido, permitir que los docentes y estudiantes reflexionen acerca de los componentes de un proceso pedagógico y que sistematicen el procedimiento y las actividades del proceso, es tener la posibilidad de que la gestión educativa y el aprendizaje a él asociados sean más efectivos.

4.1.4.1. Hecho pedagógico

El hecho pedagógico puede entenderse como la circunstancia que implica la interacción comunicativa entre dos o más individuos, en la cual al menos uno de ellos funge como emisor gestual, oral o escrito de información, la cual sus interlocutores asimilan como aprendizaje.

No obstante, a diferencia del hecho educativo propiamente dicho, “el hecho pedagógico requiere un proceso de aprendizaje más elaborado, ya que a diferencia del hecho educativo en éste existe un programa y un contexto; otra diferencia es que éste arroja un resultado más formal, más sistematizado” (González, 2013, p. 1).

De esa forma, para los fines de presente estudio, se entiende por hecho pedagógico toda acción de enseñanza y aprendizaje que esté sustentado en un proceso estructurado, sistemático y coherente, en desarrollo de los objetivos de aprendizaje trazados por un proceso educativo. Así, el hecho pedagógico corresponde a estructuras y procesos de la gestión educativa, debidamente sistematizada y ejecutada.

4.1.4.2. Formación pedagógica

Primero que todo es pertinente referir lo que resulta ser la formación, en relación con los hechos educativos que pretenden estructurar el saber de una persona, con respecto al conocimiento del entorno dentro del cual actúa, y el saber ser y el saber hacer que el medio le demanda.

La formación podría definirse como un proceso constante de inculcación a través del cual los seres humanos se apropian, recogen, adoptan, se construyen en la cultura en la que se encuentran inmersos. Es el resultado de una mediación por medio de la cual los seres humanos se hacen parte de su cultura, asumen sus reglas, sus condiciones, sus normas, en respuesta a las necesidades que en un momento dado les demande (González & Malangónlez, 2015, p. 291).

Al respecto, González y Malangónlez (2015), citando a Vasco, plantean que mediante la formación:

Se trata de formar al nuevo miembro de la familia, el clan o la etnia, en el sentido de ‘darle la forma’ prevista y valorada por la cultura. Pero desde el punto de vista de ese nuevo ser que crece en la cultura, si lo tomamos como agente principal de su propia formación, su perspectiva se expresa mejor con el verbo reflexivo: se trata de formarse como persona, en el sentido de desarrollar su propia forma interna con todas las potencialidades de su singularidad y su originalidad. (2011b, p. 17) ((González & Malangónlez, 2015, p. 291).

Al ilustrarse, de manera general, el concepto de pedagogía como la capacidad metódica y sistemática de enseñar, es decir, como el conjunto de habilidades que cualifican en una persona las acciones y actividades educativas que emprende para la formación humana y la enseñanza de

saberes, se podría afirmar que la formación pedagógica es el derrotero de aprendizaje que ha de surtir el agente educativo, que procura aprehender saberes pedagógicos, que le permitan desarrollar de manera lógica y consistente la acción pedagógica.

De esa forma, la formación pedagógica tiene que ver con el aprendizaje de conceptos, técnicas y prácticas que emprende quien se dedica a enseñar y, en este sentido, es consciente de que es menester adquirir conocimientos e información dirigida a fundamentar la acción pedagógica que lo involucra en escenarios educativos para los cuales trabaja.

En términos más concretos, la formación en pedagogía pretende interiorizar competencias, teóricas y prácticas, a quienes se desempeñan en el campo de la educación, desarrollando procesos educativos o pedagógicos con fines de enseñanza específicos.

El objetivo de la formación pedagógica es lograr que el alumno en pedagogía adquiera conocimientos, habilidades, criterios y aptitudes necesarios para el ejercicio de la práctica docente. Se trata, entonces, de una continua incorporación de saberes y experiencia que resulten favorables al perfeccionamiento del intelecto y la actitud, como exigencia para el desempeño de la función docente.

Así, la formación pedagógica supone la adquisición de competencias y saberes para el ejercicio adecuado de la enseñanza. Lo fundamental de la formación pedagógica es que la institucionalidad educativa y los agentes que ejecutan sus propósitos formativos estén basados en la teoría pedagógica, y que los docentes como guías y promotores del aprendizaje significativo estén formados en pedagogía.

Y en ese sentido, es esencial que los docentes, como gestores y ejecutores de las guías que direccionan los procesos pedagógicos, contemplen unos mínimos pedagógicos, con base en los cuales tengan la posibilidad de organizar su acción pedagógica, de tal forma que ésta sea consistente y consecuente con los objetivos de aprendizaje programados, los cuales deben estar centrados en la interacción significativa con el alumno.

4.1.4.3. Proceso pedagógico

De forma general, se puede definir el proceso pedagógico como el conjunto de pasos y actividades que ejecuta un docente, de manera sistemática e intencional, con el fin de lograr el aprendizaje significativo del alumno.

Por tanto, el proceso pedagógico está representado en la acción pedagógica que desarrolla el docente, la cual se configura como la suma de acciones intersubjetivas que planifica el educador, en función de lograr los objetivos de aprendizaje establecidos.

Para los propósitos del presente ejercicio académico se entiende como proceso pedagógico, con base en la conceptualización previamente esgrimida y la subsiguiente, como el conjunto de componentes y actividades que estructuran un programa educativo que conlleva unos propósitos de formación u objetivos de aprendizaje específicos.

En ese sentido, y para precisar la argumentación anterior, se trae a colación la siguiente acepción de lo que puede entenderse como proceso pedagógico:

Son actividades que desarrolla el docente de manera intencional con el objeto de mediar en el aprendizaje significativo del estudiante. Es el conjunto de situaciones que cada docente diseña y organiza con secuencia lógica para desarrollar un conjunto de aprendizajes propuestos en la unidad didáctica (Quincho, 2014, p.1).

La definición reseñada aporta a la investigación el fundamento de lo que significa u proceso pedagógico y la importancia que constituye para éste su planificación y sistematización lógica en una guía de enseñanza y aprendizaje, pues es en virtud de este instrumento, concebido y desarrollado de manera significativa, que las actividades curriculares programadas adquirirán significancia con respecto a los objetivos de aprendizaje programados, siendo este el enfoque que plantea el presente trabajo de grado, en relación con el diseño y ejecución de las guías docentes.

De esa forma, la efectividad de un proceso pedagógico, en función del logro de los objetivos de aprendizaje programados, estará mediada por las capacidades y estrategias pedagógicas que aplique el docente, las cuales son el resultado de las habilidades y conocimientos que hubiere adquirido en procesos de formación pedagógica.

A manera de síntesis, se concluye que el proceso pedagógico “es el conjunto de hechos, interacciones e intercambios que se producen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, dentro o fuera del aula” (Quincho, 2014, p. 2). No obstante, la anterior definición adquiere mayor dimensión y significancia al establecer que ese conjunto de hechos, interacciones e intercambios que se producen dentro o fuera del aula se ejecutan en función de un plan de enseñanza establecido, en procura de concretar objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

4.1.4.4. Acción pedagógica

Aunque la acción pedagógica comprende la convergencia de gestiones que adelantan los agentes involucrados en un proceso educativo o proceso pedagógico, para los propósitos del presente ejercicio, se entiende como acción pedagógica la gestión específica desarrollada por el docente, en ejercicio de sus funciones como educador, las cuales ejecuta con respecto al proceso pedagógico de formación programado, al cual apunta su intervención.

La acción pedagógica es una intervención sistematizada e intencional que contribuye a la concientización de toda acción educativa. Aporta el qué, el por qué, el para qué y el cómo de todas estas acciones, dotándole, en definitiva, de carácter científico a esta actuación (Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa, 2015, p. 1).

No obstante, la acción pedagógica se desarrolla no sólo en función de unos fines educativos programáticos, sino, también, en consecuencia con un contexto educativo que implica la consideración de aspectos sociales, culturales, legales, institucionales, conceptuales y técnicos, entre otros.

Así, la acción pedagógica está relacionada con la gestión educativa estructurada y sistemática que efectúa el docente, en procura de obtener los resultados de aprendizaje propuestos por el proceso pedagógico. Por tanto, una acción pedagógica óptimamente estructurada, coherente y sistemática, tiene mayores posibilidades de manifestarse en el aprendizaje significativo de los sujetos de aprendizaje.

4.1.4.5. Plan pedagógico

El plan pedagógico se constituye en la proyección organizada de las actividades curriculares que conforman el proceso pedagógico. Permite a la institucionalidad educativa, docentes y estudiantes identificar las actividades por desarrollar, en relación con un cronograma de gestión, capaz de posibilitar la organización de las agendas de trabajo correspondientes.

El concepto se entiende con base en los dos términos que lo integran, es decir, plan y pedagógico, relativo a pedagogía.

Así, se entiende como plan el modo de llevar a cabo una acción, en relación con los aspectos, medios o elementos que se detallan para llevar a cabo una idea.

La palabra plan que quiere decir altitud o nivel que proviene del latín 'Planus' y puede traducirse como 'plano'. Un plan es una serie o de pasos o procedimientos que buscan conseguir un objeto o propósito de dirigirla a una dirección, el proceso para diseñar un plan se le conoce como planeación o planificación (Definista, 2014, p. 1).

Y en relación con el término pedagógico, que es relativo a la pedagogía, ya el presente documento ha discernido lo suficiente. Por ello, el plan pedagógico, para los propósitos del presente ejercicio académico, constituye una herramienta de apoyo a la gestión pedagógica del docente y a la acción de aprendizaje de los estudiantes, en la medida en que les posibilita organizar cronológica y espacialmente el desarrollo de su gestión académica correspondiente.

Así, el documento o herramienta que reseña el plan pedagógico, especifica cada una de las actividades curriculares que le corresponde adelantar a uno y otro, dentro y fuera del aula, en relación con los objetivos de aprendizaje programados.

4.1.5. Didáctica

En términos generales, se define la didáctica como el arte de enseñar. Se trata de un elemento constitutivo de las ciencias de la educación y la pedagogía, en el sentido de que se aplica como

un aspecto fundamental en el desarrollo de los hechos educativos y procesos pedagógicos, que fundan su acción en una intención formativa, estructurada y sistematizada.

En este sentido, la didáctica tiene dos expresiones: una teórica y otra práctica. A nivel teórico, la didáctica estudia, analiza, describe y explica el proceso enseñanza-aprendizaje para, de este modo, generar conocimiento sobre los procesos de educativos y postular el conjunto de normas y principios que constituyen y orientan la teoría de la enseñanza. A nivel práctico, por su parte, la didáctica funciona como una ciencia aplicada, pues, por un lado, emplea las teorías de la enseñanza, mientras que, por otro, interviene en el proceso educativo proponiendo modelos, métodos y técnicas que optimicen los procesos enseñanza-aprendizaje (Didáctica, 2014, p. 1).

En un sentido más preciso, la didáctica es entendida como aspecto de la pedagogía que se encarga de estudiar y diseñar las técnicas y métodos necesarios para desarrollar la práctica de la enseñanza y, en este ejercicio, concretar los objetivos de aprendizaje.

Más allá de las teorías o las reflexiones conceptuales que han desarrollado las ciencias de la educación al respecto, generalmente se asocia el concepto de didáctica al conjunto de recursos o elementos que ayudan al docente a concretar el aprendizaje de los alumnos.

No obstante, ese significado encriptado en el entendimiento popular es resultado de la trascendencia que en el imaginario colectivo han dejado los fundamentos técnicos que explican el porqué de la didáctica, como aspecto esencial relacionado con los medios y objetivos de la enseñanza y el aprendizaje. Así, la convergencia de la idea popular reseñada y la idea técnica sobre la cual ésta se sustenta puede tener asiento en una definición de la didáctica, como la que se expone a continuación:

En términos más tecnicistas la didáctica es la rama de la Pedagogía que se encarga de buscar métodos y técnicas para mejorar la enseñanza, definiendo las pautas para conseguir que los conocimientos lleguen de una forma más eficaz a los educados (Pérez & Gardey, 2008, p. 1).

Pero siendo más profundos en la semántica del concepto didáctica, al valorarse ésta como un aspecto estructural de la pedagogía, se podría afirmar que:

Esta disciplina que sienta los principios de la educación y sirve a los docentes a la hora de seleccionar y desarrollar contenidos persigue el propósito de ordenar y respaldar tanto los modelos de enseñanza como el plan de aprendizaje. Se le llama acto didáctico a la circunstancia de la enseñanza para la cual se necesitan ciertos elementos: el docente (quien enseña), el discente (quien aprende) y el contexto de aprendizaje (Pérez & Gardey, 2008, p. 1).

Al interpretar los apartes teóricos anteriores, se concluye que la didáctica constituye un medio de la pedagogía, en la medida en que posibilita identificar las circunstancias de los contextos educativos, las características de los educandos, los contenidos de enseñanza, los recursos para la enseñanza, entre otros aspectos necesarios para el logro de los objetivos de aprendizaje, que plantea un proceso pedagógico.

Como tal, es una disciplina de la pedagogía, inscrita en las ciencias de la educación, que se encarga del estudio y la intervención en el proceso enseñanza-aprendizaje con la finalidad de optimizar los métodos, técnicas y herramientas que están involucrados en él. La palabra proviene del griego διδακτικό (didacticós), que designa aquello que es ‘perteneciente o relativo a la enseñanza (Didáctica, 2014, p.1).

De acuerdo con las ciencias de la educación y la pedagogía, existen tres tipos de didáctica, a saber: a) didáctica general; b) didáctica diferencial; c) didáctica especial.

Como **didáctica general** designamos el conjunto de normas en que se fundamenta, de manera global, el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin considerar un ámbito o materia específico. Como tal, se encarga de postular los modelos descriptivos, explicativos e interpretativos aplicables a los procesos de enseñanza; de analizar y evaluar críticamente las corrientes y tendencias del pensamiento didáctico más relevante, y, finalmente, de definir los principios y normas generales de la enseñanza, enfocados hacia los objetivos educativos. Su orientación, en este sentido, es eminentemente teórica.

La **didáctica diferencial o diferenciada** es aquella que se aplica a situaciones de enseñanza específicas, donde se toman en consideración aspectos como la edad, las características del educando y sus competencias intelectuales. Por lo tanto, la didáctica diferencial entiende que debe adaptar los mismos contenidos del currículo escolar a diferentes tipos de audiencia. Por ejemplo, el mismo tema de historia universal se presentará de maneras distintas a los siguientes grupos: adolescentes, personas con necesidades especiales, adultos cursando estudios secundarios en un instituto nocturno.

La **didáctica especial**, también denominada **específica**, es aquella que estudia los métodos y prácticas aplicados para la enseñanza de cada campo, disciplina o materia concreta de estudio. En este sentido, establece diferenciaciones entre los métodos y prácticas empleados para impartir conocimiento, y evalúa y determina cuáles serían los más beneficiosos para el aprendizaje del alumnado según el tipo de materia. Por ejemplo, la didáctica especial entiende que los métodos y dinámicas para enseñar disciplinas tan dispares como el lenguaje, las matemáticas, o la educación física deben partir de principios de abordaje distintos (Didáctica, 2014, p.1).

Se concluye, entonces, que la didáctica constituye un medio de la pedagogía, por conducto de la cual la acción pedagógica del docente se asiste de metodologías y técnicas para facilitar la acción de aprendizaje de los estudiantes, en procura de cumplir con los objetivos programáticos del proceso pedagógico o proceso educativo de formación humana.

A manera de colofón, para establecer la correspondencia de la didáctica con la pedagogía, con respecto a que la primera es parte constitutiva y esencia de la segunda, es válido concluir que “para todos los formadores resulta necesaria una formación pedagógica en general y didáctica en particular” (Mendoza, 2008, p. 173).

Y en relación con la propuesta del trabajo de grado que nos asiste, es allí donde reside su esencia, en el sentido de que un proceso pedagógico general, al estructurarse y desarrollarse, es pertinente que contemple contenidos, objetivos y los recursos técnicos y metodológicos para la enseñanza y el aprendizaje, aspectos que constituyen propósitos de la didáctica, como disciplina auxiliar de la pedagogía.

4.1.5.1. Didáctica mínima

En relación con la ilustración del concepto de didáctica mínima, habría que reiterar la idea acerca de que “para todos los formadores resulta necesaria una formación pedagógica en general y didáctica en particular” (Mendoza, G. 20013, p. 10). Y en ese sentido, agregar que la didáctica, como ciencia que tiene que ver con métodos, medios y técnicas de la enseñanza, hace parte de la pedagogía, ambas inmersas, como conceptos y disciplinas, en las ciencias de la educación.

La didáctica es una disciplina pedagógica, cuyo objeto de estudio es el proceso de enseñanza y aprendizaje, y este proceso puede tener lugar ya sea en la escuela, la empresa o la comunidad. La didáctica es, pues, una herramienta de la pedagogía y como tal puede ser instrumentalizada por el pedagogo y otros formadores profesionales para ponerla al servicio de la educación, en cualquier ámbito donde ésta pueda darse (Mendoza, 20013, p. 10).

En ese orden de ideas, la idea de didáctica, que surge en el siglo XVII con el pedagogo moravo, Juan Amós Comenio, con su obra la *Didáctica Magna*, comprende una serie de reflexiones generales acerca de las principales cuestiones didácticas, en los campos de la acción de la enseñanza. “Comenio pretendía que su método sirviera para enseñar cualquier cosa a cualquier persona, pues su aspiración era universal” (Mendoza, 20013, p. 10).

No obstante, en consecuencia con la didáctica magna o didáctica general que es inherente a los procesos de enseñanza, en términos del desarrollo de una enseñanza específica, con objetivos de aprendizaje específicos, es pertinente hablar de didácticas especiales o didácticas particulares,

cuyo fin es apoyar procesos pedagógicos específicos, con las particularidades y especificaciones que ello implica.

Dado que la educación es un campo apto para el trabajo creativo y para el desarrollo de la creatividad... un formador o un docente puede partir de ciertos principios generales y aplicarlos a las peculiaridades de su labor cotidiana (Mendoza, 20013, p. 11).

Y entre las particularidades de un ejercicio cotidiano de enseñanza pueden incorporarse unos métodos, metodologías y técnicas mínimas, a manera de arte, que se incorporan, de forma sistemática, al proceso pedagógico. Así, hemos de denominar a esas particularidades metodológicas y técnicas, la *didáctica mínima*, de la cual debe estar investido cualquier proceso de enseñanza, que tenga unos fines de aprendizaje específicos. Al respecto, es de entender que si un proceso de enseñanza va acompañado de elementos metodológicos y técnicos, adecuados y prácticos, redundará en orientaciones prácticas hacia la interiorización del aprendizaje, lo cual, constituye, en últimas, el objetivo fundamental de la acción pedagógica.

De esa forma, una didáctica mínima es resultado del ejercicio constructivo personal desarrollado por el formador, en relación con un conjunto de elementos metodológicos y técnicos, que le van a permitir efectuar, de manera eficaz y práctica, el proceso pedagógico que adelanta y, por consiguiente, posibilitar el logro de los fines de aprendizaje programados.

Así, la didáctica mínima, con respecto a la creatividad de los docentes, es “aquella didáctica especial que de una u otra manera se verán obligados a inventar y reinventar cotidianamente, en tanto profesionales apasionados de la educación, interesados por igual en su propio perfeccionamiento...” (Mendoza, 20013, p. 10).

Por tanto, al igual que los elementos constitutivos de un proceso pedagógico, una didáctica mínima también contempla, como elementos didácticos, “actores de la enseñanza, objetivos educativos, contenidos educativos, metodologías, recursos didácticos, tiempo didáctico y espacio educativo” (Mendoza, 20013, p. 10).

No obstante, para los propósitos del presente ejercicio académico, hemos de denominar didáctica mínima al conjunto de elementos metodológicos y técnicos que el docente incorpora, como construcción propia, a su acción pedagógica, en desarrollo de un proceso pedagógico que tiene definidos unos fines de aprendizaje específicos.

Así, harían parte de una didáctica mínima, dentro de un proceso pedagógico que la contiene, los objetivos de enseñanza, los recursos didácticos, el tiempo didáctico, el espacio didáctico y los sujetos que aprenden, entre otros aspectos que le facilitarían al docente concretar los fines de aprendizaje esperados.

4.1.5.2. Recurso didáctico

Se ha entendido que la didáctica puede ser definida como el arte de enseñar. Y en ese sentido, el arte de enseñar tiene que ver con la capacidad teórica y práctica del docente para desarrollar su acción pedagógica. Entre sus habilidades de enseñanza, el docente incorpora a su ejercicio elementos por medio de los cuales, además de facilitar su acción de enseñanza, facilitan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Precisamente, esos elementos que incorpora, como facilitadores de aprendizaje, se denominan recursos didácticos.

Así, “un recurso didáctico es cualquier material que se ha elaborado con la intención de facilitar al docente su función y a su vez la del alumno. No olvidemos que los recursos didácticos deben utilizarse en un contexto educativo” (Conde, 2006, p. 1).

De esa forma, los recursos didácticos cumplen funciones de enseñanza y aprendizaje específicas, siendo éstas, generalmente, utilizadas de conformidad con las características de los objetivos de aprendizaje establecidos por el plan pedagógico y los estilos de aprendizaje que caracterizan a los alumnos. “Los materiales didácticos son los elementos que empleamos los docentes para facilitar y conducir el aprendizaje de nuestros/as alumnos/as (libros, carteles, mapas, fotos, láminas, videos, software...)” (Guerrero, 2009, p. 1).

Las funciones de los recursos didácticos, pueden ser:

1. Los recursos didácticos proporcionan información al alumno.
2. Son una guía para los aprendizajes, ya que nos ayudan a organizar la información que queremos transmitir. De esta manera ofrecemos nuevos conocimientos al alumno.
3. Nos ayudan a ejercitar las habilidades y también a desarrollarlas.
4. Los recursos didácticos despiertan la motivación, la impulsan y crean un interés hacia el contenido del mismo.
5. Evaluación. Los recursos didácticos nos permiten evaluar los conocimientos de los alumnos en cada momento, ya que normalmente suelen contener una serie de cuestiones sobre las que queremos que el alumno reflexione.
6. Nos proporcionan un entorno para la expresión del alumno. Como por ejemplo, rellenar una ficha mediante una conversación en la que alumno y docente interactúan... (Conde, 2006, p. 1).

Generalmente, se utiliza al menos la aplicación de un recurso didáctico en función de una actividad curricular asociada a un objetivo de aprendizaje. De esa manera, un objetivo de aprendizaje puede contemplar la utilización de varios recursos didácticos, tantos como actividades curriculares se necesiten para cumplir con un objetivo de aprendizaje. Y en ese sentido, “también consideramos materiales didácticos a aquellos materiales y equipos que nos ayudan a presentar y desarrollar los contenidos y a que los/as alumnos/as trabajen con ellos para la construcción de los aprendizajes significativos” (Guerrero, 2009, p. 1).

4.1.5.3. Plan didáctico

Se presenta la acepción de plan en el mismo sentido que se utilizó para exponer el concepto de *plan pedagógico*. Así, el concepto está integrado por los términos plan y didáctico, relativo éste a la didáctica, cuya significancia ha sido expuesta ya en el presente documento.

Por tanto, un plan didáctico es el resultado de la identificación y programación sistemática de los recursos didácticos por utilizar en desarrollo de un proceso pedagógico, dirigido al logro de los objetivos de aprendizaje programados. Así las cosas, el plan didáctico se desarrolla en consecuencia con el plan de aprendizaje y el plan asociado de actividades curriculares.

4.1.6. Currículo

El currículo se refiere a un proceso de enseñanza, que implica acciones previas de planificación y adecuación de las particularidades formativas que persigue. Así, un currículum determina las finalidades de enseñanza y concibe las acciones para la consecución de los fines.

El currículum se define como un plan para la realización de una acción o un documento escrito en el que se incluyen las estrategias para el logro deseado de metas y fines. Para poder crear un planeador se debe tener una secuencia el cual tiene un comienzo y final y un proceso o medio. Un planeador tiene como propósito principal que el sistema de aprendizaje, sea flexible y organizado para cualquier tipo de estudiante. Los objetivos de un plan de trabajo deben centrarse en alcanzar los logros del estudiante. También puede ser definiendo en forma amplia como el manejo de las experiencias del aprendizaje. Es muy importante evaluar el aprendizaje del estudiante ya que el docente y las instituciones se dan cuenta si la enseñanza que imparte el docente es la mejor o también así darle las adecuaciones necesarias para mejorar el currículum a medida que se nos presente dificultades. Cuando se habla de currículum nos estamos refiriendo a un conjunto de objetivos, contenidos, criterios (Martínez, 2018, p. 1).

Por tanto, un currículum es producto de la planificación de los contenidos de enseñanza y aprendizaje, los cuales se desarrollan a partir de la programación de una serie de actividades, asociadas a un orden, que persiguen una continuidad entre las intenciones de formación y las acciones planteadas. Así, el currículum corresponde a un diseño que alterna la teoría y la práctica, y mediante al cual el profesor se constituye en intermediario entre el conocimiento que pretende transmitir el proceso pedagógico y el aprendizaje al que apunta la acción del estudiante.

Para Stenhouse (1991), “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

Al respecto, es de entender que la práctica de un propósito educativo tiene que ver con la identificación de lo que se pretende enseñar, siendo ese el punto de partida de cualquier propósito formativo, y a partir del cual se debe empezar a organizar el proceso pedagógico por desarrollar.

Ello significa que la selección de contenidos, por ejemplo, se realiza considerando las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, sus intereses, su forma de aprender; o se organiza en torno a unidades globalizadas para darle más significatividad al aprendizaje; que se los ordena con una secuencia que se considera más adecuada: en espiral, lineal, etc.; que los métodos y las actividades se seleccionan considerando todos esos factores psicológicos y pedagógicos, además de optar por principios como la conexión del aprendizaje formal con las experiencias previas del alumno, con las realidades culturales del medio inmediato, etc. (Annie, 2008, p. 1).

Para los propósitos del presente trabajo de grado, el currículum se entiende como el diseño y planificación de un proceso formativo que contempla varios objetivos de formación, cada uno de los cuales se encuentra relacionado con contenidos de aprendizaje específicos. Así, la sumatoria

de varios contenidos de aprendizaje, como, por ejemplo, la suma de contenidos de aprendizaje correspondientes a una maestría.

Hemos definido el currículum como el resultado que se alcanza después de aplicar ciertos criterios destinados a seleccionar y organizar la cultura para su enseñabilidad (Magendzo, A. 1986). En otras palabras, el currículum se genera como producto de un proceso intencional y sistemático en el que se toman decisiones referidas tanto a los saberes culturales que se enseñarán y a su organización, como a las modalidades de transferencias y evaluación del currículum. Las decisiones curriculares se toman tanto a nivel social (nacional, local), institucional (unidad educativa), como de aula (profesores) (Magendzo & Donoso, 1992, p. 5).

Y la cita anterior es de importancia significativa para el planteamiento de la propuesta metodológica del trabajo de grado, en el sentido de indicar que el currículum tiene que ver con un proceso intencional que apunta a una organización sistemática de lo que se pretende enseñar, siendo precisamente ello uno de los cometidos fundamentales del modelo de guía propuesto.

El actual diseño del currículo se efectúa a partir del análisis de los perfiles profesionales y académicos, y se integra por competencias, lo cual supone una oportunidad de modernizar la enseñanza superior en cuanto a organización, métodos, contenidos y evaluación, para lograr un modelo de educación superior en un entorno ecológico, integrada en los procesos sociales y productivos, y en un nuevo enfoque metodológico, no basado en la enseñanza sino en el aprendizaje, y sustentado en tres principios: implicación y autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje; utilización de metodologías activas de enseñanza: casos prácticos, trabajos en equipo, tutorías, seminarios, tecnologías multimedia; y el papel del profesorado, agente creador de entornos de aprendizaje que estimulen a los alumnos (Muñoz, 2007, p. 32).

La anterior idea corrobora la importancia de planificar el proceso pedagógico, con base en la organización de contenidos, identificación de recursos didácticos, utilización de metodologías de enseñanza, determinación de métodos de evaluación, entre otros aspectos, en función de involucrar al estudiante en el proceso de aprendizaje y con el fin de que en ese propósito practique su autonomía, a manera de forjar también su aprendizaje autónomo, para lo cual es vital la elaboración de un diseño curricular metódico y detallado.

4.1.7. Microcurrículo

El microcurrículo es la ruta específica que se traza hacia el logro de objetivos específicos de aprendizaje. Se constituye en la estructura que identifica los componentes de un proceso pedagógico, el cual indica hacia dónde ir, cómo ir y en los momentos para hacerlo.

Para Zabalza (1997), “el diseño curricular en su estructura contiene tres niveles. Un nivel macro, uno meso y un nivel micro. Este último nivel de concreción del diseño curricular, es conocido por algunos autores como programación de aula”.

De otra parte, para Lodini (citada por Zabalza 1997), en una conceptualización relacionada con el destalle y las especificidades del currículum, hasta concretarse en micro-currículum, indica que:

La programación representa el instrumento principal para posibilitar que un proyecto general, pueda ir bajando poco a poco a la situación concreta representada por cada una de las escuelas, situada en un determinado contexto geográfico y social, con un determinado cuerpo docente, con alumnos y estructuras particulares (...) la programación microcurricular es por tanto, una serie de operaciones que los profesores, bien como conjunto, bien en grupos de dimensiones más reducidas (ya sean ciclos, secciones o cursos), llevan a cabo para organizar a nivel concreto la actividad didáctica y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a constituir el currículum efectivamente seguido por los alumnos (Zabalza, 1997, p. 49).

Para los propósitos del presente trabajo de grado se entiende por microcurrículo el plan de estudios y los objetivos de aprendizaje asociados a un contenido de aprendizaje específico. Por ejemplo, un micro-currículo correspondería a la planificación específica de una asignatura o a la programación detallada de un plan de estudios relacionados con los cursos o seminarios de una maestría.

4.1.8. Syllabus

El syllabus, también conocido como programación docente, constituye la guía de enseñanza que concibe y elabora el docente, con el fin de organizar su acción pedagógica. “Syllabus es una palabra que deriva del latín *sillābus*, que en español significa 'compendio', 'lista' o 'sumario'. Como tal, su acepción más generalizada es aquella que alude al programa o esquema de un curso académico” (Syllabus, 2015, p. 1).

En el anterior sentido, “el syllabus es un programa detallado de estudios y su elaboración por parte del profesor es muy importante, por su gran utilidad, tanto para éste como, sobre todo, para los alumnos” (Universidad de La Salle, 2018, p. 1).

Las definiciones reseñadas motivan a concluir que el syllabus puede ser sinónimo de las guías de enseñanza o aprendizaje, las cuales suelen elaborar y utilizar los docentes en ejercicio de sus actividades curriculares.

En resumen, el syllabus se constituye en una programación de la acción pedagógica del educador. Así, “la programación docente (Syllabus) es un indicador bastante fiable de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que se va a dar a lo largo del curso” (Universidad de La Salle, 2018, p.1).

4.1.9. Guía de enseñanza

Entendida la didáctica como el arte de enseñar, se asume en el presente trabajo que las guías de enseñanza son también conocidas como guías didácticas. Así:

La guía didáctica es una herramienta valiosa que complementa y dinamiza el texto básico; con la utilización de creativas estrategias didácticas, simula y reemplaza la presencia del profesor y genera un ambiente de diálogo, para ofrecer al estudiante diversas posibilidades que mejoren la comprensión y el autoaprendizaje (Aguilar, 2004, p. 179).

Sin embargo, al procurar ser más explícito con el concepto que se pretende inducir al respecto, se va a entender que las guías de aprendizaje constituyen el medio por el cual el docente programa y direcciona su acción pedagógica, dirigida a concretar, de manera didáctica, el aprendizaje presupuestado.

Por tanto, la guía de enseñanza se puede valorar como una herramienta didáctica y así las cosas se puede entender ésta como una guía didáctica, la cual se constituye en “... un material educativo para promover el aprendizaje autónomo, valuación y mejoramiento de su calidad” (Aguilar, 2004, p. 179).

Así, se concluye que las guías de enseñanza son herramientas didácticas necesarias para promover procesos de mejoramiento de la calidad educativa, dentro de los cuales el aprendizaje autónomo se proyecta como uno de sus propósitos fundamentales, dirigido a concretar los

objetivos de aprendizaje, aspectos que precisamente pretenden ser promovidos por la propuesta metodológica planteada por el presente trabajo de grado.

4.1.10. Guía de aprendizaje

Para los propósitos del presente estudio, se asimilará el concepto de guía de enseñanza al de guía de aprendizaje, en virtud a que este último apelativo es el utilizado por la Universidad C, (escenario de la muestra) para designar el instrumento por medio del cual el docente programa sus actividades de aula y de currículo y los aspectos asociados a esos elementos.

No obstante, se establece la salvedad que, si bien la acción de enseñanza y la acción de aprendizaje confluyen en un mismo hecho pedagógico, la enseñanza en sí constituye un ejercicio ejecutado sistemáticamente por el docente y el aprendizaje es la acción cognitiva propia del estudiante, en la búsqueda de interiorizar un conocimiento o la apropiación de unas destrezas, dirigidas a concretar los objetivos y competencias de aprendizaje planteados para él. Y en ese sentido, específicamente, una guía de aprendizaje:

Es un instrumento dirigido a los estudiantes con el fin de ofrecerles una ruta facilitadora de su proceso de aprendizaje y equiparlos con una serie de estrategias para ayudarlos a avanzar en la toma de control del proceso de aprender a aprender, Esta debe secuenciar y graduar cuidadosamente y adecuadamente el plan de estudios, promover metodologías para favorecer el aprendizaje cooperativo, la construcción social de conocimientos, su práctica y aplicación, promover el trabajo en equipo, la autonomía y la motivación hacia la utilización de otros recursos didácticos, entre otras características. Las guías de aprendizaje son diseñadas con el fin de dar mayor relevancia a los procesos antes que a los contenidos y privilegiar actividades que los estudiantes deben realizar en interacción con sus compañeros en pequeños grupos de trabajo, con la comunidad o individualmente, pero siempre con la orientación del maestro (Colegio Cafam, 2009, p. 1).

Como lo reseña el aparte anotado, el instrumento pedagógico o didáctico en consideración constituye el medio metodológico por el cual el estudiante se apropia significativamente del proceso de aprendizaje dentro del cual se encuentra inmerso, para lo cual le resulta necesario entender la funcionalidad en interrelación de cada uno de los componentes que integran la guía, incluyendo los motivos, referentes y momentos de su aplicación, entre otros elementos. Son precisamente aquellos algunos de los aspectos, cuya significancia pretende abordar y dilucidar la propuesta metodológica que plantea el presente trabajo de grado.

4.1.11. Propuesta pedagógica

La semántica del concepto puede ser abordada desde su enfoque etimológico. La palabra “propuesta deriva del latín, de *proposita*, que puede traducirse como *puesta adelante* y que es fruto de la suma de dos componentes: el prefijo *pro*, que equivale a *hacia adelante*, y *posita*, que es sinónimo de *puesta*” (Pérez & Merino, 2013, p. 1).

De otra parte, el término pedagógica “emana del griego. En su caso concreto evoluciona a partir de la unión del sustantivo *paidos* (niño), el verbo *ago* (conduzco) y el sufijo *ico*, que se usa para indicar *relativo a*. De ahí que finalmente signifique *relativo al que enseña a los niños*” (Pérez & Merino, 2013, p. 1).

En una acepción más práctica, el concepto en consideración se podría definir de la siguiente forma:

Se entiende por propuesta pedagógica a exposición sistemática y fundada de objetivos, contenidos, metodología, actividades y aspectos organizativos que propone el aspirante al cargo para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que ha de acontecer en la cátedra o taller vertical al que se postula (UNMDP, 2011, p. 1).

De las anteriores definiciones se infiere que una propuesta pedagógica ostenta la función principal de enseñar, mediante el planteamiento sistemático de las actividades que conducen al logro de los objetivos y competencias de aprendizaje programados.

4.1.12. Propuesta metodológica

Trata del concepto más general a partir del cual se insinúa el trabajo de grado, en el sentido que constituye el conjunto de conceptos contextuales y prácticos que configuran la estructura de la herramienta pedagógica y didáctica propuesta, para el ejercicio de la acción docente y la acción de aprendizaje del estudiante. Y en esa perspectiva, la propuesta metodológica constituye además el referente de la investigación que proyecta el presente trabajo de grado.

Pero para ello, y en ese sentido, habría que empezar por dilucidar el concepto de “*propuesta metodológica*”, que se puede entender, inicialmente, como la acción concreta que establece unos

pasos específicos para llegar, de forma lógica, a un fin educativo determinado, y que se materializa en un protocolo documental de acción, dirigido a establecer los componentes y pasos por desarrollar, en procura de alcanzar unos objetivos y competencias de aprendizaje programados.

En un sentido general, relacionado con fines educativos, “la propuesta metodológica... es un conjunto de procedimientos que guían el desarrollo del taller” (Conamaj, 2018, p. 1). En este aspecto, el término taller hace referencia a un escenario educativo con una actividad educativa asociada, que suponen la interacción de actores involucrados en un contexto educativo, en el cual algunos de ellos desarrollan acciones pedagógicas con fines de enseñanza y otros fungen como agentes receptores de información, conocimientos, saberes y/o destrezas, de acuerdo con unos fines educativos previa y sistemáticamente programados.

Y en desarrollo de la idea anteriormente expuesta, es pertinente anotar lo siguiente:

La propuesta metodológica tiene los siguientes elementos:

1. Los contenidos: se derivan del tema general.
2. Las actividades y dinámicas: son los medios que se utilizarán para desarrollar cada contenido. Nótese que se ordenan por contenido.
3. El tiempo: se establece la duración de cada actividad y el tiempo total que tomará cubrir ese contenido.
4. Las personas responsables: son las facilitadoras de las actividades.
5. Los materiales que requiera cada actividad para su adecuado desarrollo.

Todos estos componentes, que se explican en este apartado, deben ser ordenados en una agenda. Por lo que debe disponer de una para construir su propuesta metodológica (Conamaj, 2018, p. 1).

Como se puede inferir del texto anterior, una propuesta metodológica contempla la identificación de varios componentes, los cuales permiten concebir y dar razón de una estructura, un orden y un procedimiento, relacionados con contenidos temáticos y objetivos de enseñanza. Y es allí donde radicaría el aporte sustantivo del texto invocado, en el sentido de plantear algunos aspectos que sugieren una acción sistemática con una intención formativa definida.

Al respecto, es pertinente anotar que una propuesta metodológica conlleva una acción pensada, concretada en un plan, hacia el logro de fines específicos, lo cual constituye el conjunto

semántico sobre el cual se sustentará la propuesta objeto de planteamiento por el presente trabajo de grados.

A manera de síntesis del presente episodio temático, se presenta la siguiente tabla que aglomera, de manera sistemática y sintética, los conceptos que estructuran el conjunto de conceptos de las ciencias de la educación para la fundamentación contextual del diseño y ejecución de guías de enseñanza y aprendizaje, los cuales se reseñan como parte constitutiva de la propuesta metodológica que plantea el del trabajo de grado.

Así, en la tabla en mención se indican los conceptos que son de utilidad para la comprensión e interpretación contextual de la propuesta referida, constituyendo, además, cada uno de ellos, elementos de aprendizaje cognitivo para incorporar a la praxis educativa, en relación con la acción pedagógica que debe desarrollar el docente, en función de concretar los objetivos de aprendizaje programados por el proceso pedagógico, y que se planifican y proyectan en la en las guías de aprendizaje.

Tabla 7 Conceptos de las ciencias de la educación para la contextualización de las guías de aprendizaje

Categoría teórica	Componente	Sub-componente
En relación con los conceptos de las ciencias sociales que deben ser considerados para la contextualización del diseño y ejecución de guías de enseñanza y aprendizaje	Educación	Hecho educativo
		Contexto educativo
		Escenario educativo
		Comunidad educativa
		Educación con una intención
	Proceso de enseñanza	
	Proceso de aprendizaje	Aprendizaje significativo
		Aprendizaje autónomo
		El sujeto que aprende
		Estilos de aprendizaje
	Pedagogía	Hecho pedagógico
		Formación pedagógica
		Proceso pedagógico
		Acción pedagógica
		Plan pedagógico
	Didáctica	Didáctica mínima
		Plan didáctico
		Recurso didáctico
	Construcción del conocimiento (constructivismo)	
	Currículo	
	Micro-currículo	
	Syllabus	
	Guía de enseñanza	
	Guía de aprendizaje	
	Propuesta pedagógica	
	Propuesta metodológica	

Fuente: Elaboración propia, 2018.

4.2. Conceptos como componentes metodológicos de las guías de aprendizaje

El presente aparte da razón de los conceptos y componentes metodológicos que se sugiere deben ser tenidos en cuenta para la estructuración de una guía de enseñanza y aprendizaje, cuyo modelo constituye la propuesta del presente trabajo de grado.

De esa forma, se aporta la conceptualización de los componentes, que la institucionalidad, el docente y el estudiante deben tener en cuenta para el diseño y ejecución de las guías que dirigen los procesos pedagógicos.

Así, este subcapítulo comprende la descripción de un conjunto de conceptos y términos desarrollados también por las ciencias de la educación, y que, a manera de componentes, se presentan en procura de fundamenta la estructuración de la propuesta metodológica que plantea el presente ejercicio académico.

4.2.1. Contenido de aprendizaje (contenido temático)

En términos generales, se puede definir contenido de aprendizaje como el conjunto de conceptos o aspectos que conforman un todo documental. Específicamente, se usa este término o concepto “para designar a aquellos elementos de tipo conceptuales que conforman la estructura lógica de un mensaje y que como tales le aportan no solamente unidad al mismo sino también lo dotan de un sentido” (Ucha, 2013, p. 1).

Y continuando con las acepciones más generales del concepto, éste trata de los asuntos de los que se escriben o se hablan, en escenarios educativos o en medios académicos, como libros, informes, estudios, conferencias, entre otros. Los contenidos, generalmente, dejan enseñanzas o aprendizajes con respecto a temas específicos y, en ese sentido, conforman contenidos de aprendizaje, que, al rigor del desarrollo de procesos pedagógicos constituyen los contenidos temáticos objeto de enseñanza y aprendizaje.

Específicamente, y en desarrollo de un proceso pedagógico, cuyo fin es enseñar y aprender, en virtud de la acción pedagógica del docente y la acción de aprendizaje del estudiante, el contenido temático puede entenderse como:

Conjunto de saberes que se aprenden en una escuela. En el ámbito de la educación es un término de uso recurrente porque con él se designa a una parte fundamental de este ámbito que son los contenidos escolares y que se trata básicamente del qué de la enseñanza; son la serie de saberes que se acumulan en una cultura y que en la escuela serán aprendidos por los alumnos, mediando la intervención de un maestro para lograr dicho objetivo (Ucha, 2013, p. 1).

En consecuencia con esa definición asociada a la educación con un sentido y con unos fines específicos, se puede decir que:

Los contenidos forman parte de un programa escolar que es diseñado y organizado por las autoridades idóneas en la materia. Los contenidos se agruparán en temas, subtemas y disponen de un orden que atiende a una lógica... De este modo se garantiza una jerarquización correspondiente de los contenidos (Ucha, 2013, p. 1).

De acuerdo con las definiciones anteriores, es claro que una guía de aprendizaje debe referir el contenido temático, como punto de partida del proceso pedagógico que mediante aquélla se pretende acometer.

El contenido temático también puede corresponder al desarrollo de un plan de estudios o de un currículo académico de formación, el cual, para aspectos temáticos de formación específica, corresponde a un micro-curriculum.

4.2.2. Objetivos de aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje se encuentran asociados a los contenidos de aprendizaje contemplados por el currículum o plan de enseñanza. Al respecto, la presente idea permite dilucidar la relación de ambos criterios, en función de aclarar la idea acerca de la semántica relacionada con los objetivos de aprendizaje:

Titone (1979) insistía en la distinción entre dos coordenadas, la coordenada estructural para los contenidos de los programas de enseñanza y la coordenada funcional relativa a la adaptación de los referidos contenidos a las posibilidades psicofísicas de los/as aprendices. Este mismo autor asocia el objeto de la enseñanza-aprendizaje al programa de contenidos que se han de transmitir o adquirir. El programa debe entenderse como un conjunto complejo de objetivos para nutrir y potenciar la personalidad del/a aprendiz, así como una indicación de la trayectoria para que las personas puedan alcanzar un mayor éxito, como efecto del aprendizaje. Las finalidades

educativas se traducen en objetivos y los objetivos en contenidos del programa de enseñanza. Los objetivos están determinados por las exigencias de la sociedad y la cultura de un país. En sentido estricto, por tanto, los objetivos y los contenidos, inicialmente, constan en los reglamentos y demás disposiciones normativas vigentes, como intenciones que deben de regir las actividades docentes (Basoredo, 2017, p. 1).

Los objetivos de aprendizaje son los fines de enseñanza que persigue un proceso pedagógico o educativo. Tiene que ver con la interiorización de saberes a la cual apunta la acción pedagógica desarrollada por el docente. En ese sentido, tienen que ver con los temas específicos que se pretenden ilustrar, los cuales hacen parte de una estructura general temática, la cual constituye la razón de ser del currículum objeto de la acción educativa. “En definitiva, el discurso sobre los objetivos de enseñanza es propio de la perspectiva estructural. Faltaría, pues, otra visión desde la coordenada funcional” (Basoredo, 2017, p. 1).

Y en relación con la funcionalidad de los objetivos de aprendizaje, se entendería que ellos tienen que ver con los temas que efectivamente se enseñan y se aprenden (resultados) y con los logros o competencias que ha de adquirir el alumno, después de la ejecución de las actividades curriculares temáticas que conforman el proceso pedagógico.

Por consiguiente, cuando se analiza el problema con mayor detenimiento, la diferencia conceptual entre objetivos de enseñanza y resultados de aprendizaje es evidente, aún siendo imprescindible una vinculación entre ambos, dado que los objetivos ponen de manifiesto las intenciones, dentro del currículum, y los resultados lo que los/as aprendices han de ser capaces de realizar. De este modo se expresa la articulación entre el programa de enseñanza y los procesos de aprendizaje (Moon, 2002). O sea, se trata de una distinción análoga a la de las variables independientes y las variables dependientes de cualquier diseño de investigación experimental (Basoredo, 2017, p. 1).

Por tanto, los objetivos de aprendizaje corresponden a los fines educativos, de formación teórica o práctica, cognitiva o procedimental, que persigue o es la intención del proceso pedagógico establecido, con respecto al desarrollo de un contenido temático, plan de estudios o currículum establecido. “En este sentido, puede resultar de utilidad clarificar los conceptos de objetivo de aprendizaje, resultado y criterio de evaluación, así como sus interrelaciones” (Basoredo, C. 2017, p. 1). Y de allí la pertinencia de la propuesta metodológica que plantea el presente trabajo de grado, la cual establece, entre sus propósitos, la necesidad de identificar y precisar las interrelaciones existentes entre los componentes que estructuran una guía de enseñanza y aprendizaje.

La explicación de esta red de interacciones tiene sentido dentro de un sistema de enseñanza que emplee, ordinariamente, una planificación y una programación curricular periódicas efectivas, más allá de una simple práctica burocrática. El primer elemento de interés es diferenciar entre objetivo y resultado (Basoredo, 2017, p. 1).

De esa forma, de acuerdo con los fines de formación, un proceso pedagógico establece los objetivos de aprendizaje pretendidos, los cuales, en función de su identificación, operación y sistematización, deben estar planteados en un objetivo general y varios objetivos específicos, al rigor de la concreción absoluta del aprendizaje general y los aprendizajes específicos programados.

Un objetivo, en un sentido amplio, no es sino un propósito o una meta. En este sentido, podemos enunciarlos tanto desde el punto de vista de lo que el profesor pretende conseguir a través del trabajo propio de la asignatura y de su enfoque didáctico de la misma (por ejemplo: Facilitar al alumno la adquisición de..., Mostrar los principios básicos de..., etc.) o desde el punto de vista del alumno en términos de los resultados que se espera consiga como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este último caso estaremos hablando realmente de objetivos de aprendizaje. Los objetivos, en todo caso, no deben nunca entenderse como un elemento independiente del diseño curricular ya que constituyen uno de los factores clave del mismo al erigirse en punto de partida para seleccionar, organizar y gestionar métodos docentes, recursos y contenidos, así como para marcar pautas claras de cara al proceso de evaluación inherente. Se pueden establecer distintas tipologías de objetivos de aprendizaje, si bien la más común tiene que ver con su grado de concreción, dando lugar a los siguientes tipos: Generales: enunciados que hacen referencia a las metas educativas globales de la asignatura. Específicos: enunciados intermedios producto del análisis y la descomposición de los objetivos generales en varios objetivos referidos a conductas observables por parte del alumno. Operativos: resultados concretos, explícitos y observables que esperamos del alumno al finalizar un tema, una unidad o un bloque temático (Guilarte & Marbán, 2008, p. 25).

Por consiguiente, se entiende que los objetivos de aprendizaje son generales y específicos, correspondiendo los primeros al tema general o al contenido general temático que será objeto de enseñanza, y los segundos a los temas específicos en los que se puede desglosar el tema general por desarrollar.

En algunos textos encontramos, a su vez, una segunda tipología -muy cuestionada pero frecuentemente utilizada- que establece los tipos de objetivos en función del tipo de conocimientos o conductas a que hacen referencia. En este sentido, se habla de: Objetivos conceptuales: relacionados con la adquisición de conocimientos teóricos, con el saber y que guardan relación con las competencias técnicas. Objetivos procedimentales: que consideran la adquisición de habilidades o Saber hacer y que revelan una relación de contingencia con las competencias metodológicas. Objetivos actitudinales: que hacen referencia clara al desarrollo de actitudes y/o valores (saber ser/estar) claramente relacionados con las competencias personales y sociales (Guilarte & Marbán, 2008, p. 25).

De otra parte, generalmente se tiende a confundir el concepto de objetivos de aprendizaje con el concepto de competencias de aprendizaje, para cuya superación de la ambigüedad o aclaración conceptual correspondiente, resulta pertinente reseñar el presente discernimiento

Finalmente y para cerrar este capítulo, conviene destacar algunas de las diferencias fundamentales entre competencia y objetivo: Competencia: Saber en continuo desarrollo. Las competencias no se alcanzan o se logran, se desarrollan. Es un saber complejo, multidimensional (dimensiones conceptual, procedimental, actitudinal, comunicativa, metacognitiva y estratégica). Saber que trasciende habitualmente el trabajo de una única asignatura. Habitualmente vinculada a varias asignaturas, una o varias materias o a uno u más módulos. Objetivo de aprendizaje Meta o logro parcial. Los objetivos se consiguen, son un punto final evaluable y viable. Es un saber unidimensional. Saber vinculado a una asignatura (Guilarte & Marbán, 2008, p. 27).

Al respecto, en el numeral siguiente se reseñan ideas complementarias, tendientes a dilucidar la semántica relacionada con los conceptos que en este episodio se tratan.

4.2.3. Competencias de aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje llevan aparejados unas competencias de aprendizaje, las cuales son el resultado de haberse logrado aquéllos, en relación con determinados aspectos de funcionalidad cognitiva y operativa preconcebidos. Así, un estudiante adquiere competencias de aprendizaje, cognitivas y procedimentales, cuando el proceso de pedagógico ha cumplido previamente con los fines de aprendizaje programados, en relación con los temas identificados.

El aprendizaje basado en competencias es un enfoque de la educación que se centra en la demostración de los resultados de aprendizaje deseados como el centro del proceso de aprendizaje del estudiante. Se refiere principalmente a la progresión del estudiante a través de planes de estudio a su propio ritmo, profundidad, etc. Como han demostrado las competencias, los estudiantes continúan progresando (Farnós, 2013, p. 1).

Pero independientemente de este criterio, es pertinente entender que una competencia de aprendizaje se construye con base en la identificación e instrucción de unos contenidos de aprendizaje, sin los cuales sería imposible precisar una intencionalidad educativa o de formación, aspecto que, en última instancia, significa la pretensión básica de cualquier proceso pedagógico, en relación con el dominio de temas y de saberes específicos.

Una característica clave del aprendizaje basado en competencias es su enfoque en el dominio. En otros modelos de aprendizaje, los estudiantes están expuestos a contenidos, ya sea habilidades o conceptos con el tiempo, y el éxito se mide de forma sumativa. En un sistema de aprendizaje basado en la competencia, a los estudiantes no se les permite continuar hasta que hayan demostrado dominio de las competencias identificadas (es decir, los resultados de aprendizaje debe ser demostrada). De esta manera, el aprendizaje basado en competencias está estrechamente ligada a la maestría de aprendizaje (Farnós, 2013, p. 1).

4.2.3.1. Competencias de aprendizaje cognitivas

Se entiende por competencia la capacidad de entender un aspecto, conocimiento o habilidad. Así, las capacidades cognitivas se pueden entender como la habilidad intelectual de aprehender y asimilar información, haciendo uso de capacidades de atención, percepción, memoria, comprensión, comparación, entre otras.

Desde este punto de vista la competencia cognitiva es un saber, saber-hacer y saber-actuar que todo ser humano adquiere por la vía educativa en un determinado campo, que siempre es diferente en cada sujeto y que sólo es posible identificar y evaluar en la acción misma. La construcción de competencias cognitivas en cualquier sujeto, involucra el desarrollo de habilidades del pensamiento en la que los procesos mentales que allí ocurren hacen posible el conocimiento y el pensamiento (Aldaba, 2018, p. 17).

De esa forma, se entenderá que un estudiante ha adquirido competencias cognitivas cuando:

- Tiene un entendimiento y manejo de la lógica abstracta de los lenguajes, articulado y matemático.
- Es creativo.
- Es capaz de manejar información suficiente y pertinente; utilizar diferentes fuentes de información y posee la capacidad para procesar y aplicar dicha información.
- Es capaz para plantear y dar solución a problemas.
- Es capaz de tomar decisiones adecuadas en un ámbito definido (Aldaba, 2018, p. 17).

4.2.3.2. Competencias de aprendizaje procedimentales

Se entiende esta competencia más con el saber hacer. Está asociada esta capacidad a la inteligencia procedimental, que se constituye en la capacidad de actuar al afrontar exigencias relacionadas que implican la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, en desarrollo de un proceso pedagógico.

Se trata de un dominio experiencial derivado de las vivencias cotidianas formales e informales de distinto tipo, que le ayudan al ser humano a desenvolverse en la vida práctica y a construir un horizonte socio-cultural que le permitirá vivir en comunidad, para lo cual el mero saber cotidiano no basta, sino que es necesario el 'saber hacer', o inteligencia procedimental que le permitirá actuar con acierto en diferentes contextos, para solucionar problemas en espacial relacionados con el conocimiento (Aldaba, 2018, p. 18).

Por tanto, el saber hacer, con base en la aprehensión de saber e información, como consecuencia de un proceso pedagógico, trata de las habilidades o competencias procedimentales adquiridas, mediante las cuales el estudiante evidencia que su proceso de formación ha sido

efectivo en ese sentido. Y es allí, hacia la concreción de esa competencia, hacia la cual deben apuntar los objetivos de aprendizaje.

4.2.4. Actividad curricular

Una actividad curricular es la acción específica que se ejecuta en función de desarrollar el proceso pedagógico que apunta al logro de objetivos de aprendizajes específicos, concebidos con respecto a un plan de estudios determinado.

En ese sentido, se puede afirmar que una actividad curricular hace parte de todas las actividades organizadas pedagógicamente, con fines de desarrollar un proceso de acciones que persiguen el aprendizaje, las cuales tienen la intención de facilitar al estudiante los medios didácticos, discursos, saberes e información susceptibles de ser incorporados a su intelecto para el desarrollo de competencias. Generalmente, el conjunto de las actividades curriculares también es conocido como el plan de estudios.

Así, los objetivos de aprendizaje deben estar soportados en la identificación y ejecución de actividades curriculares específicas, con base en las cuales se puedan concretar los propósitos de formación que pretende el proceso pedagógico. “El término curricular se emplea para referirse a todo aquello propio del currículo o que es relativo a este. Propio o relativo al currículo: los objetivos, contenidos y metodologías básicas de evaluación de alumnos en el plano educativo...” (Ucha, 2010, p.1).

De acuerdo con las características de los escenarios educativos, las actividades curriculares programadas se pueden llevar a cabo en el aula o por fuera de ella. No obstante, cualquiera que sea el escenario dentro del cual se desarrolle la actividad curricular, ésta debe corresponder a un plan de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que aquélla tenga un sentido significativo, en relación con los fines de aprendizaje programados, siendo esta el propósito que subyace en la propuesta metodológica que plantea el presente trabajo de grado.

4.2.4.1. Actividad curricular en el aula

Generalmente, las actividades curriculares en el aula corresponden a los ejercicios de enseñanza y aprendizaje que realizan, cooperativamente, profesor y estudiantes. Un proceso pedagógico, sistemáticamente concebido y desarrollado, posibilita el establecimiento de un plan pedagógico, mediante el cual se pueden precisar las actividades curriculares en el aula, con sus correspondientes momentos y tiempos, al igual que sus características, objetivos y ayudas didácticas.

4.2.4.2. Actividad curricular extra-aula

Generalmente, la actividad curricular por fuera del aula o extra-aula es aquella que el proceso pedagógico ha concebido para los espacios del aprendizaje autónomo, en vista de que, por aspectos prácticos o de priorización, el trabajo cooperativo con el docente, por cuestiones también de tiempo, no se pueden dar en el aula de clases.

4.2.5. Plan didáctico

En apartes anteriores, ya se había hecho alusión al concepto. Sin embargo, en función de asociarlo al marco teórico relacionado con la propuesta metodológica del presente trabajo de grado, se reitera y complementa su significancia.

El plan didáctico corresponde a la planeación didáctica, entendida ésta como “el nivel más concreto o específico de la planeación con fines educativos. Se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan, especialmente, en el aula.

Conjunto de actividades didácticas por desarrollar, en desarrollo de un proceso pedagógico que pretende cumplir con la consecución de unos logros, y la aprehensión de saberes conceptuales y prácticos. Así, el plan didáctico está en correspondencia con las actividades curriculares identificadas por el proceso pedagógico y aquellas, a su vez, con los recursos

didácticos que son utilizados para facilitar el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos por el proceso pedagógico.

Por tanto, el plan didáctico es el conjunto de elementos de carácter didáctico, estructuralmente identificados, que sistemáticamente se han de utilizar, en desarrollo del proceso pedagógico, y que apuntan a la consecución de cada uno de los objetivos de aprendizaje programados. Así, hacen parte de un plan didáctico, con respecto a unos objetivos de aprendizaje, el tipo de recurso didáctico por utilizar, los actores del escenario didáctico, el espacio didáctico, la metodología didáctica y el tiempo didáctico, entre otros aspectos.

4.2.5.1. Recursos didácticos

De la misma manera como ha sucedido con la exposición del concepto *plan didáctico*, se anuncia que en apartes anteriores, ya se había hecho alusión al concepto de *recurso didáctico*. Sin embargo, en función de asociarlo al marco teórico relacionado con la propuesta metodológica del presente trabajo de grado, se reitera y complementa su significancia.

También conocido, para los propósitos del presente ejercicio académico, como material didáctico de apoyo, el recurso didáctico constituye el medio o elemento al cual acude el docente con el fin de ilustrar una información, un saber o un conocimiento, asociados estos a un tema, un objetivo de aprendizaje y una actividad curricular.

De esa forma, “un recurso didáctico es cualquier material que se ha elaborado con la intención de facilitar al docente su función y a su vez la del alumno” (Aparici, R.; García, A. 1988, p. 8).

El uso de los recursos didácticos, en ejercicio de un proceso pedagógico, demanda entender, entre otros aspectos, qué funciones desarrollan los recursos didácticos y qué se pretende enseñar con ellos, es decir, determinar el objetivo de aprendizaje a cuál apunta.

Entre las funciones más relevantes que desarrollan los recursos didácticos están:

1. Los recursos didácticos proporcionan información al alumno.
2. Son una guía para los aprendizajes, ya que nos ayudan a organizar la información que queremos transmitir. De esta manera ofrecemos nuevos conocimientos al alumno.
3. Nos ayudan a ejercitar las habilidades y también a desarrollarlas.
4. Los recursos didácticos despiertan la motivación, la impulsan y crean un interés hacia el contenido del mismo.
5. Evaluación. Los recursos didácticos nos permiten evaluar los conocimientos de los alumnos en cada momento, ya que normalmente suelen contener una serie de cuestiones sobre las que queremos que el alumno reflexione.
6. Nos proporcionan un entorno para la expresión del alumno. Como por ejemplo, rellenar una ficha mediante una conversación en la que alumno y docente interactúan (Aparici & García, 1988, p. 18).

En conclusión, se puede afirmar que los recursos didácticos constituyen los medios por los cuales los docentes hacen más atractiva y eficaz su acción pedagógica y los elementos mediante los cuales los alumnos hacen más sencilla, recreativa y efectiva su acción de aprendizaje.

A manera de conclusión, se puede afirmar que un recurso es algo que resulta útil para cumplir objetivos. Y en relación con el aspecto didáctico, un recurso es un elemento o medio por el cual se cumplen objetivos de formación, capacitación, de instrucción o de enseñanza y, por consiguiente, de aprendizaje en los alumnos.

Por consiguiente, “los recursos didácticos, por lo tanto, son aquellos materiales o herramientas que tienen utilidad en un proceso educativo. Haciendo uso de un recurso didáctico, un educador puede enseñar un determinado tema a sus alumnos” (Pérez & Gardey, 2014, p. 1).

Por consiguiente, se infiere que el recurso didáctico trata del medio idóneo y técnico al cual recurre el docente, en función de facilitar al estudiante el aprendizaje de un saber o aspecto específico que hace parte del plan de estudios o currículum.

Esto quiere decir que los recursos didácticos ayudan al docente a cumplir con su función educativa. A nivel general, puede decirse que estos recursos aportan información, sirven para poner en práctica lo aprendido y, en ocasiones, hasta se constituyen como guías para los alumnos. Es importante resaltar que los recursos didácticos no sólo facilitan la tarea del docente, sino que también vuelven más accesible el proceso de aprendizaje para el alumno, ya que permite que el primero le presente los conocimientos de una manera más cercana, menos abstracta (Pérez & Gardey, 2014, p. 1).

Al tenor de lo ilustrado, se concluye que existen varios tipos de recursos didácticos, los cuales pueden ser escritos (libros, textos, artículos, carteleros, mapas conceptuales, etc.), audiovisuales (películas, videos, audios, etc.) y lúdicos (rondas, juegos, etc.).

Sin embargo, para dar una mayor precisión acerca de los tipos de recursos didácticos, a continuación se reseñan algunos de los más relevantes:

Tipos de recursos didácticos

- Materiales Auditivos: voz, grabación.
- Materiales De Imagen Fija: cuerpos opacos, proyector de diapositiva, fotografías, transparencias, retroproyector, pantalla.
- Materiales gráficos: acetatos, carteles, pizarrón, rotafolio.
- Materiales impresos: libros.
- Materiales mixtos: películas, videos (Jiménez, 2016, p. 1).

En esa medida, un proceso pedagógico, con respecto al plan didáctico, habrá de identificar cada uno de los recursos didácticos, de acuerdo con su tipo, que han de ser utilizados, en función de facilitar la concreción de los objetivos de aprendizaje planteados.

4.2.6. Proceso de evaluación del aprendizaje

El proceso de evaluación es parte constitutiva del proceso pedagógico, en el sentido en que se convierte en el medio por el cual se puede diagnosticar, medir o identificar el estado del aprendizaje individual y colectivo de los sujetos de aprendizaje.

De allí que el proceso de evaluación, con sus correspondientes métodos, prácticas, actividades y técnicas, deba ser identificado en la estructura del proceso pedagógico, con base en el cual el docente dirige su acción pedagógica, de tal forma que el alumno también tenga la posibilidad de asociar las evaluaciones a las que es sometido con los objetivos de aprendizaje del proceso educativo que lo involucra.

Por tanto, el proceso de evaluación tiene que ver con la evaluación del aprendizaje, la cual es entendida como:

Un proceso que consiste en obtener información para elaborar juicios de valor y sobre la base de ellos tomar decisiones. La evaluación es una tarea permanente de información que apoya las funciones de control y de toma de decisiones con relación a los procesos de formación y perfeccionamiento. A su vez, debe aportar información oportuna para el control y mejoramiento del propio sistema de capacitación y llegar a la toma de decisiones (Valda, 2005, p. 56).

Se concluye, entonces, que el proceso de evaluación del aprendizaje, como componente del proceso pedagógico, está dirigido a obtener información acerca del estado formativo de un estudiante, que permita establecer al docente una idea ponderada con respecto a una situación de aprendizaje, en relación con unos temas, competencias y prácticas, de tal forma que a partir de esos resultados tome las decisiones que considere pertinentes, siempre en el sentido de concretar el aprendizaje programado.

La evaluación del aprendizaje, denominada también evaluación significativa, es un proceso permanente de información y reflexión que permite al docente conocer el nivel de logro de los estudiantes en función de las competencias, emitir un juicio valorativo, otorgar una calificación y tomar decisiones sobre el curso de las actividades pedagógicas para mejorarla (Valda y 2005, p. 56).

No obstante, la evaluación no siempre persigue un fin de mejoramiento, pues también puede apuntar, como medio de control, a establecer una situación final de aprendizaje, en la medida de indicar si el estudiante logró o no logró, aprobó o desaprobó los mínimos del propósito pedagógico programado. En ese sentido, Valda Rodríguez (2005) plantea lo siguiente:

Tres conceptos importantes deben calificarse en torno a la evaluación: la intencionalidad, los instrumentos y los criterios de interpretación. 1) La intencionalidad se refiere a lo que se pretende lograr con la evaluación que se efectúa dentro de una institución. Es importante en la determinación de los procedimientos evaluativos por utilizar, las formas en que se procesará los datos y los criterios de interpretación que se empleará. La intencionalidad de la evaluación puede ser: a) Diagnóstica, cuando la intención es reunir antecedentes que se utilizarán para la planificación de la acción educativa; b) Formativa o progresiva, cuando enfatiza en el seguimiento del aprendizaje con la finalidad de optimizarlo y ayudar al educando en la búsqueda de una mayor eficacia; c) Sumativa o confirmatoria, cuando no existe la intención de mejoramiento de lo evaluado, sino más bien pretende establecer un control para determinar si se han cumplido o no los objetivos propuestos y, por tanto, si se aprobó o no para certificarlo (Valda, 2005, p. 58).

De acuerdo con las teorías pedagógicas, los tipos de evaluación se clasifican de acuerdo con los siguientes aspectos:

- Según su temporalidad.
- Según los agentes evaluadores.

4.2.6.1. Evaluación del aprendizaje según su temporalidad

De acuerdo con la temporalidad de su aplicación, la evaluación distingue tres tipos, a saber:

- Evaluación inicial o diagnóstica.
- Evaluación procesal o formativa.
- Evaluación sumativa o final.

A continuación se reseñará una breve descripción y los propósitos de cada uno de los tipos de evaluación asociadas a este aspecto.

4.2.6.1.1. Evaluación inicial o diagnóstica

Este tipo de evaluación tiene como fin llevar a cabo un ejercicio de valoración de un estado inicial de aprendizaje o de saberes de punto de inicio.

Se efectúa al inicio del proceso educativo (ciclo escolar, curso, materia, bloque, clase, tema) para detectar y determinar la situación de partida; por lo que permite adecuar los programas, ajustar los tiempos, establecer resultados de aprendizaje congruentes, replantear las estrategias, los contenidos, los objetivos y las actividades. Su objetivo es describir el nivel de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, intereses y motivaciones que poseen los alumnos antes de una acción educativa, con el propósito de realizar las adaptaciones curriculares necesarias. La identificación de los conocimientos previos habilita la conformación de un pronóstico o predicción del futuro rendimiento académico basado en una satisfactoria planeación, que incluya actividades, cuya complejidad sea gradual para asegurar un nivel de logro conveniente (Medina, 2010, p. 23).

4.2.6.1.2. Evaluación procesal o formativa

Este tipo de evaluación se realiza en el curso del proceso pedagógico. Su propósito es obtener resultados para determinar el nivel de avance del alumno en el proceso de aprendizaje.

Se efectúa de manera concurrente durante todo el desarrollo del proceso educativo para obtener información pertinente y oportuna que reoriente y optimice dicho proceso; por ende, su función principal es regular y realimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ello, es una evaluación consustancial a las situaciones de aprendizaje.

Supone la obtención de datos a lo largo de la intervención pedagógica para que en todo momento se tenga conocimiento de la situación y actuar en consecuencia; por consiguiente, se lleva a cabo de forma paralela y simultánea a la actividad de enseñanza-aprendizaje.

Implica reflexión constante sobre el quehacer docente, cuestionando si funciona o no la forma en que se está ejecutando el proceso de enseñanza y de aprendizaje, si se desarrolla conforme lo previsto, si es necesario modificar la propuesta total o parcialmente o si es factible continuar como está planeado (Medina, 2010, p. 24).

4.2.6.1.3. Evaluación sumativa o final

Este tipo de evaluación se desarrolla al final del proceso pedagógico, y tiene el fin de determinar el estado de aprendizaje individual o colectivo del grupo objeto de las actividades de enseñanza.

Se aplica al concluir un proceso educativo, al final de un ciclo, por lo que no es viable introducir inmediatamente al proceso dispositivos de mejora, pues su objetivo es determinar el valor del producto o si los resultados son o no los esperados, asegurando que el producto evaluado responde a las características del sistema instrumentado. Por tanto, no es posible realizar actuaciones que permitan adecuar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino decidir si el nivel de formación alcanzado es suficiente para un desempeño exitoso en otros procesos de aprendizaje.

Por el momento en que se aplica, se le vincula con acciones encaminadas a dar cuenta de productos, saberes, desempeños y actitudes, que se contabilizan de acuerdo con el sistema de calificación estipulado por el sistema educativo. La expresión numérica o verbal para representar los aprendizajes obtenidos debe dotarse de un significado y estar estrechamente relacionada con criterios conocidos por todos los agentes, para ello, es necesario establecerla de forma clara y puntual (Medina, 2010, p. 26).

Se concluye así que en el marco de la formación de competencias, la evaluación sumativa debe apuntar a la valoración final del aprendizaje de contenidos, conceptos, procedimientos y actitudes, es decir, al saber, saber hacer y saber ser y convivir, con el fin de que la expresión de resultados refleje el logro de la competencia proyectada por el proceso pedagógico.

4.2.6.2. La evaluación del aprendizaje según los agentes evaluadores

De acuerdo con los actores involucrados en el proceso formativo, la evaluación puede ser:

4.2.6.2.1. Heteroevaluación

Procedimiento generalmente realizado por el docente, con el fin de valorar los saberes (contenidos, desempeños, actitudes, competencias) del alumno. Puede ser llevada a cabo por otros agentes (tutores) diferentes al docente, o bien, por evaluadores externos con fines diagnósticos.

4.2.6.2.2. Autoevaluación

Esta forma de evaluación la realiza el alumno en función de su propio aprendizaje; si se lleva a cabo de forma sistemática; posibilita el autoexamen, fomenta la responsabilidad, el desarrollo de la capacidad crítica y, por ende, da paso a la autorregulación y al desarrollo del proceso del aprendizaje autónomo.

4.2.6.2.3. Coevaluación

Procedimiento que consiste en el desarrollo de un ejercicio simultáneo de evaluación entre dos estudiantes compañeros. Allí se evalúa en forma mutua o conjunta la actividad, el trabajo o el desempeño. Este tipo de evaluación se sustenta en la realimentación de información y complementa los ejercicios de autoevaluación y heteroevaluación. Adicionalmente, posibilita la emisión de juicios entre pares, conocer las posturas reflexivas y constructivas que generan los ejercicios de valoración de las actuaciones curriculares y comportamentales de los compañeros.

4.2.6.3. Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación

Los métodos de evaluación del aprendizaje están estrechamente relacionados con las técnicas e instrumentos de evaluación. Los métodos indican cómo se va a evaluar y las técnicas e instrumentos indican los medios o productos concretos de evaluación.

Así, el proceso de evaluación implica la utilización de métodos y técnicas o instrumentos, pero sería conveniente, en todo caso, que el docente acudiera, diseñara y aplicara métodos e instrumentos para evaluar los objetivos de aprendizaje, de acuerdo con su nivel de complejidad.

Dentro de las acciones asociadas a la praxis pedagógica, se encuentra el trabajo grupal, el taller individual; la consulta y la satisfacción por lo aprendido como forma de verificar el aprendizaje, ya que los estudiantes suelen ser efusivos en el momento de realizar los procesos de determinados talleres, evaluaciones o actividades, su cara evidencia la felicidad, su expresión verbal incluso es una frase de satisfacción. La evaluación como tal es un proceso permanente y continuo que se lleva a cabo en cada momento de clase para registrar logros obtenidos por el estudiante, teniendo en cuenta factores como los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, los cuales varían entre uno y otro (Vergel, 2016, p. 1).

En ese sentido, el aspecto, tema, conocimiento o desempeño por evaluar tiene que estar en consistente correspondencia con el método por evaluar y con las técnicas o instrumentos por utilizar en los ejercicios de evaluación.

De allí que el método de evaluación por aplicar tenga en cuenta la metodología de elaboración de instrumentos de evaluación, la cual puede resumirse en las siguientes preguntas:

- ¿A quiénes se va a evaluar?
- ¿Por qué se va a evaluar?
- ¿Qué se va a evaluar?
- ¿Cómo se va a evaluar? (métodos y técnicas o instrumentos).

Al respecto, es sabido que la forma de evaluación generará información susceptible de ser utilizada para valorar el estado del aprendizaje programado y determinará cómo comunicar los resultados. Además, de tener la evaluación una función formativa, posibilitará la implementación de las acciones de mejora correspondientes.

Así, cuando el método de evaluación es consecuente con la mejora del aprendizaje, el docente y el estudiante deberán estar enfocados a responder tres preguntas:

- ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje?
- ¿En qué estado de aprendizaje o situación actual de aprendizaje se encuentra?
- ¿Cómo cerrar la distancia entre la situación actual y la deseable?

Se concluye, de las preguntas planteadas, que existe una ineludible relación entre los propósitos formativos con los métodos de evaluación por aplicar (el cómo evaluar), los cuales se concretarán en técnicas o instrumentos específicos, de acuerdo con los objetivos que plantea la evaluación.

A continuación, se presentan una tabla que describen los métodos de evaluación más frecuentes:

Tabla 8 Métodos de evaluación y su descripción

Método de evaluación	Descripción
1. Selección de respuesta o escritura de respuesta corta	Consiste en la utilización de reactivos donde el alumno selecciona la respuesta correcta de una lista, o en su caso, el alumno escribe una respuesta corta que puede ser considerada correcta o incorrecta.
2. Respuesta escrita extendida	A partir de una pregunta o una tarea, el alumno debe construir una respuesta escrita extensa, en lugar de sólo seleccionarla. Bajo este método se juzga la respuesta aplicando alguno de los dos criterios establecidos a priori: a. Otorga puntos si cierta información, considerada indispensable para explicar el proceso o dar solución al problema, está presente. b. Utiliza una rúbrica que defina, a priori, aquellos elementos que debería contener la respuesta y valora aquélla de cada alumno con respecto a esa rúbrica.
3. Evaluación del desempeño	Radica en la observación del desempeño o un producto complejo y se hace un juicio sobre su calidad. Por ejemplo, cuando se evalúa la ejecución de un instrumento musical, lectura con fluidez o el trabajo productivo en equipo, se trata de tareas complejas cuya evaluación requiere de la observación y la emisión de un juicio respecto a la calidad con la que fueron ejecutadas. Para llevar a cabo una evaluación del desempeño se requieren dos etapas: en la primera, se asigna una tarea o serie de ejercicios complejos que midan el desempeño a evaluar y, la segunda, consiste en la utilización de un instrumento para registrar los juicios. El instrumento para evaluar (conocido como guías de puntuación) puede ser de dos tipos: lista de cotejo y rúbricas. El primero es donde se van asignando puntos por la presencia de ciertas características en el desempeño o en el producto. El segundo es en el que se describe a detalle cómo se ubicará a un alumno en cada uno de los niveles de desempeño.
4. Oral	Consiste en una evaluación centrada en la obtención de información sobre el aprendizaje de los alumnos mediante la comunicación interpersonal (por ejemplo: entrevista, examen oral, debate, cuestionamiento oral, exposición de un tema). Este método de evaluación puede utilizarse tanto bajo un enfoque informal como formal. Cuando los objetivos de aprendizaje y los criterios para valorar la calidad de las respuestas son claros, la información obtenida a través de este método se puede usar para brindar retroalimentación descriptiva a los estudiantes, planear (o replanear) la enseñanza, la autorreflexión de los alumnos y el establecimiento de metas. Las evaluaciones orales pueden ser de dos tipos: a. Simples, cortas. Para obtener información puntual durante las clases (por ejemplo, que los alumnos expresen el resultado de cierto ejercicio matemático o el año de la independencia de algún país), semejantes al método de escritura de respuesta corta, en el sentido de querer saber si el alumno da una respuesta correcta o no. b. Complejas y largas. Son semejantes a las preguntas hechas mediante el método de respuesta escrita extendida, donde además de evaluar el resultado, se evalúa el procedimiento o los razonamientos (el proceso) seguidos. En los exámenes o en las presentaciones orales es donde quizá se dan las respuestas más complicadas.

Fuente: Evaluación de los aprendizajes en el aula (INEE, México, 2010, p. 68).

Las técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje pueden definirse como los elementos que se utilizan para dimensionar, medir, calificar el estado cognitivo de un estudiante, con respecto a un objetivo de aprendizaje programado en un plan pedagógico. Constituyen cada uno de los medios en los cuales se soporta el ejercicio de evaluación, pudiendo ser de carácter escrito, oral o de observación directa. Adicionalmente, ellas, a vez, pueden estar mediatizadas por las tecnologías de la información y comunicación que actualmente están en boga.

Los instrumentos de evaluación constituyen los medios por los cuales se concreta la valoración que un docente puede establecer acerca del estado de aprendizaje de un estudiante, con respecto a unos objetivos pedagógicos, intencionales, programados. De esa forma, los instrumentos de evaluación pueden entenderse como:

El conjunto de herramientas y prácticas diseñadas para que los profesores puedan obtener información precisa sobre la calidad del aprendizaje de sus estudiantes. También se emplean para facilitar el diálogo entre los estudiantes y el profesor referente al proceso de aprendizaje y cómo mejorarlo (Medina, M. 2002, p. 1).

Los instrumentos de evaluación pueden ser de diversa índole y así con diferentes objetivos de valoración de resultados. A manera de ejemplo, y con el fin de reseñar alguno de ellos, se presenta la siguiente tabla clasificatoria de instrumentos de evaluación:

Tabla 9 instrumentos para la evaluación del proceso de aprendizaje

INSTRUMENTOS	CAPACIDADES
-Escala de observación. -Listas de control. -Registro anecdótico.	-Actitud.
-Cuaderno. -Trabajos y tareas. -Sustentaciones (orales, escritas, virtuales).	-Todas las capacidades (comprensión, expresión, razonamiento y actitud).
Exámenes tradicionales, en todas sus variantes, tanto orales como escritos -Pruebas de ensayo y composición. -Preguntas de respuesta corta. -Preguntas de texto incompleto. -Preguntas de correspondencia o emparejamiento. -Preguntas de opción múltiple. -Preguntas de verdadero-falso (justificadas). -Preguntas de analogías/diferencias. -Preguntas de interpretación y/o elaboración de gráficos, mapas, estadísticas, etc.	Comprensión, expresión y razonamiento, además de la actitud para las pruebas orales -Todas las capacidades. -Comprensión y expresión. -Comprensión y expresión. -Comprensión, expresión y razonamiento. -Comprensión y razonamiento. -Comprensión, expresión y razonamiento. -Comprensión, expresión y razonamiento. -Comprensión, expresión y razonamiento.
-Cuestionarios.	-Todas las capacidades.
-Mapa conceptual.	-Comprensión y razonamiento.
-Resolución de problemas explicando los pasos seguidos.	-Comprensión y razonamiento.
-Fichas de recogida de información.	-Comprensión.
-Trabajos monográficos, pequeñas investigaciones, etc.	-Todas las capacidades.

Fuente: Revista Digital Investigación y Educación (Molina, E. 2006, p. 1).

El plan de instrumentos y actividades reseñado en la tabla anterior, tiene el fin de profundizar en conocimientos específicos, facilitar el desarrollo de determinados procedimientos y promover actitudes relacionadas con el rigor metodológico, el gusto por el orden y la presentación acertada de resultados y del proceso de elaboración de ellos.

4.2.6.4. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación tienen que ver con los fundamentos que caracterizan el proceso de evaluación que contempla el proceso pedagógico, en relación con los objetivos de aprendizaje.

Son el conjunto de puntos a **evaluar** dentro del comportamiento y el rendimiento de un alumno con respecto a un tema en específico. ... Los **criterios de evaluación**, sin embargo, también pueden significar una serie de normas **que** moderan el juicio sobre el valor del objeto en cuestión (Definición y qué es, 2018, p. 1).

El criterio de evaluación indica cual es la valoración abstracta que da razón del logro de un objetivo de aprendizaje. De esa forma, un criterio de evaluación:

Tiene la función de explicar cómo, cuándo y por qué se considera alcanzado un determinado logro en un programa de aprendizaje. Por tanto, el criterio de evaluación interroga sobre las condiciones, los límites o los detalles que señalan el grado de bondad de la ejecución de cualquier tarea de aprendizaje (Basoredo, 017, p. 4).

El criterio de evaluación establece las condiciones que caracterizan un resultado de aprendizaje, indicando unos máximos, unos medios, uno bajos e incluso unos nulos de aprendizaje, lo cual se determina por conducto de las tareas o actividades curriculares que impliquen un ejercicio de evaluación o de valoración de sus resultados.

Este planteamiento pone de manifiesto una mayor consonancia entre los criterios de evaluación y los resultados de aprendizaje que de aquellos y los objetivos, de modo que la vinculación entre todos estos elementos, objetivos, tareas, resultados y criterios de evaluación es un esfuerzo necesario a realizar por el/a profesional docente para garantizar el éxito del aprendizaje. El argumento es bien sencillo, los objetivos no pueden obviarse porque prescriben las intenciones del sistema de enseñanza; pero la encarnación de los objetivos solo es posible por medio de tareas concretas que realizan los/as aprendices, de donde se derivarán unos resultados deseables o no a la luz de los criterios de evaluación del desempeño de las tareas (Basoredo, 2017, p. 4).

La anterior cita denota lo determinante que resulta para el proceso pedagógico la vinculación sistemática de los elementos o componentes que lo integran, al indicar que los objetivos de aprendizaje están estrechamente relacionados con los contenidos de aprendizaje, y que estos apuntan al logro de unos resultados por conducto de las tareas o actividades curriculares programadas, que apuntan a unos resultados deseables, los cuales pueden ser identificados con base en unos criterios de evaluación de resultados.

El criterio de evaluación cumple la función e explicar cómo, cuándo y por qué se considera alcanzado un determinado logro en un programa de aprendizaje. Por tanto, el criterio de evaluación interroga sobre las condiciones, los límites o los detalles que señalan el grado de bondad de la ejecución de cualquier tarea de aprendizaje (Basoredo, 2017, p. 5).

En relación con la cita anterior, “autores como Battersby (1999), Harden (2002) o Moon (2002) subrayan que los resultados de aprendizaje son declaraciones amplias y esenciales de lo que un aprendiz ha conseguido tras finalizar un periodo o un curso” (Basoredo, 2017, p. 1).

4.2.7. Plan pedagógico

En numerales anteriores, se había expuesto el concepto del *plan pedagógico*, pero en esa oportunidad con ocasión de su relación con la pedagogía como una de las disciplinas que integran las ciencias de la educación. Así, esta vez se trae nuevamente a colación el concepto, en función de plantearlo como un componente específico de la estructura de un proceso pedagógico, capaz de identificar las actividades curriculares que le competen a cada uno de los actores involucrados en los hechos educativos correspondientes.

En ese sentido, se reitera que el plan pedagógico se constituye en la proyección organizada de las actividades curriculares que conforman el proceso pedagógico. Permite a la institucionalidad educativa, docentes y estudiantes identificar las actividades por desarrollar, en relación con un cronograma de gestión, capaz de posibilitar la organización de las agendas de trabajo pertinentes.

De esa forma, el plan pedagógico, para los propósitos del presente ejercicio académico, constituye una herramienta de apoyo a la gestión pedagógica del docente y a la acción de aprendizaje de los estudiantes, en la medida en que les posibilita organizar cronológica y espacialmente el desarrollo de su gestión académica.

El documento especifica cada una de las actividades curriculares que le corresponde adelantar a uno y otro, dentro y fuera del aula, en relación con los objetivos de aprendizaje programados.

4.2.7.1. Agenda de enseñanza

De acuerdo con lo expuesto, el plan pedagógico permite al docente elaborar un instrumento de apoyo a su gestión más específico, que le permitirá visualizar y proyectar las actividades curriculares que exclusivamente corresponden a su acción pedagógica.

De esa forma, la agenda de enseñanza se constituye en un complemento de la guía de enseñanza, la cual sintetiza el proceso pedagógico que el docente desarrolla mediante su acción pedagógica.

A continuación, se reseña un ejemplo de agenda de enseñanza, la cual ha sido elaborada con base en una propuesta de agenda que se utiliza para la organización de actividades, relacionadas con eventos de pedagogía social.

Tabla 10 Agenda de enseñanza

Día	Hora	Contenido temático por desarrollar	Actividad curricular por desarrollar	Tiempo de la actividad	Material didáctico y de apoyo	Responsable de la actividad
Reseñe el día de realización de la actividad de enseñanza	Indique la hora de inicio de la actividad de enseñanza	Identifique el contenido temático por desarrollar, al cual apunta la realización de la actividad de enseñanza	Describa la actividad curricular de enseñanza por desarrollar	Especifique el tiempo que demanda el desarrollo de la actividad de enseñanza	Identifique los materiales didácticos y demás elementos de apoyo que se necesitan para desarrollar la actividad de enseñanza	Identifique al responsable o responsables de llevar a cabo la actividad de enseñanza

Fuente: Elaboración propia, 2018.

4.2.7.2. Agenda de aprendizaje

Al igual que para la agenda de enseñanza, la guía de aprendizaje que sintetiza el proceso pedagógico, permite al estudiante elaborar una agenda de aprendizaje, constituyéndose ésta en un instrumento de apoyo que le permite a aquél visualizar y organizar las actividades curriculares que exclusivamente le competen.

De esa forma, la agenda de aprendizaje se constituye en un complemento de la guía de aprendizaje o guía de enseñanza, la cual sintetiza el proceso pedagógico que es tutorado por el docente mediante su acción pedagógica.

Tabla 11 Agenda de aprendizaje

Día	Hora	Contenido temático por desarrollar	Actividad curricular por desarrollar	Tiempo de la actividad	Material didáctico y de apoyo	Tipo de aprendizaje y escenario	Responsable de la actividad
Reseñe el día de realización de la actividad de aprendizaje	Indique la hora de inicio de la actividad de aprendizaje	Identifique el contenido temático por desarrollar, al cual apunta la realización de la actividad de aprendizaje	Describa la actividad curricular de aprendizaje por desarrollar	Especifique el tiempo que demanda el desarrollo de la actividad	Identifique los materiales didácticos y demás elementos de apoyo que se necesitan para desarrollar la actividad de aprendizaje	Identifique el tipo de aprendizaje (heterónimo o autónomo) por desarrollar, y el escenario del aprendizaje (áulico o extra-áulico)	Identifique al responsable o responsables de llevar a cabo la actividad de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Por tanto, y habiéndose abordado y surtido las definiciones de los conceptos pedagógicos mínimos que se recomienda deben ser incorporados, como componentes metodológicos de una guía de aprendizaje, se presenta en la tabla siguiente el compendio correspondiente.

Tabla 12 Conceptos de las ciencias de la educación como componentes de las guías de aprendizaje

Categoría teórica	Componente	Sub-componente	Tema específico
En relación con los conceptos de las ciencias de la educación que deben ser incorporados como componentes metodológicos mínimos en la estructura para el diseño y ejecución de guías de enseñanza y aprendizaje	Fundamentos teóricos de la estructura de la propuesta metodológica	Contenido de aprendizaje (contenido temático)	
		Objetivos de aprendizaje	Objetivo general
			Objetivos específicos
		Competencias de aprendizaje	Competencias cognitivas
			Competencias procedimentales
		Actividad curricular	Actividad curricular en el aula
			Actividad curricular extra-aula
		Plan didáctico	Recurso didáctico
		Objetivos de aprendizaje	
		Proceso de evaluación del aprendizaje	Evaluación según su temporalidad <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial o diagnóstica • Evaluación procesal o formativa • Evaluación sumativa o final
			Evaluación según los agentes evaluadores <ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación • Autoevaluación • Coevaluación
			Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación
			Criterios de evaluación
		Plan pedagógico	Agenda de enseñanza
			Agenda de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia, 2018.

4.3. Modelo de guía de aprendizaje propuesto por el trabajo de grado

Como ya se insinuó en la conceptualización desarrollada en el marco teórico y los numerales seguidamente anteriores, el modelo de guía de enseñanza y aprendizaje o propuesta metodológica, planteada por el presente trabajo, se fundamenta en el constructivismo, el estructuralismo, el método y la metodología, para su comprensión contextual, y varios elementos conceptuales tratados por las ciencias de la educación.

Con base en esas consideraciones, se cimienta la conformación de una estructura de guía de enseñanza y aprendizaje, que permite identificar los componentes metodológicos que integran el proceso pedagógico, con base en el cual el docente podrá desarrollar, sistemáticamente, su acción de enseñanza y el estudiante podrá ejecutar, significativa y organizadamente, su acción de aprendizaje.

4.3.1. Aspectos conceptuales del modelo de guía de aprendizaje

De esa forma, la aplicación del modelo planteado, con base en la comprensión y aplicación de conceptos de las ciencias de la educación, permitirá diseñar guías que apunten a la concepción, planificación y ejecución de procesos pedagógicos lógicos, coherentes, sistemáticos y significativos, capaces de facilitar a docentes y estudiante una herramienta para hacer más efectiva su gestión correspondiente.

Por tanto, la propuesta, a partir de la identificación cierta de elementos conceptuales y metodológicos aportados por las ciencias de la educación, posibilitará el desarrollo de procesos pedagógicos coherentes y significativos, en cuanto que el modelo de guía plantea un orden de la acción pedagógica del docente y un sentido de la acción de aprendizaje del estudiante, como actores que interactúan, cooperativamente, en el proceso pedagógico.

Así mismo, la propuesta apunta a la estructuración, planificación y ejecución de procesos pedagógicos sistemáticos, en razón a que el modelo de guía plantea la correspondencia que debe existir entre los componentes que la integran, de tal forma que implique una interdependencia

funcional entre ellos, en procura de posibilitar la efectividad de las actividades curriculares, con respecto a los objetivos de aprendizaje programados.

En los numerales anteriores se expuso la fundamentación acerca de los conceptos y aspectos estructurales y semánticos por considerar en la conformación de instrumentos que apoyen la concepción, direccionamiento, entendimiento y desarrollo de procesos los pedagógicos.

Al respecto, se indicó que la conceptualización abordada posibilitaba comprender los conceptos, términos e ideas por tratar con respecto a la comprensión y estructuración de la propuesta, dirigidos de establecer los referentes argumentativos del trabajo de grado, el cual se componía de una propuesta metodológica para la estructuración de guías de enseñanza y aprendizaje y una eventual investigación que resultaba de confrontar el modelo de guía de enseñanza y aprendizaje propuesto y algunas de las guías de aprendizaje utilizadas en desarrollos de procesos pedagógicos de educación superior, que constituyen el objeto de la muestra analizada.

En ese sentido, se planteó que el cotejo en mención posibilitaba diagnosticar el estado metodológico de las guías de aprendizaje estudiadas.

Y en consecuencia con los resultados del diagnóstico realizado a las guías observadas, procedía la realización de su ajuste, en caso de ser pertinente, con el fin de concretar el mejoramiento metodológico correspondiente, dirigido a brindar nuevos elementos para ordenar y sistematizar la acción pedagógica de los docentes y la acción de aprendizaje de los estudiantes.

En ese sentido, se reseñaron una serie de conceptos de las ciencias de la educación, la metodología y la investigación que deben considerar la institucionalidad, los docentes y estudiantes, en desarrollo de ejercicios de concepción, interpretación y ejecución de guías de enseñanza y aprendizaje, con base en el entendido de que concebir y llevar a cabo procesos pedagógicos con base en criterios consistentes, académicamente aceptados, puede brindar la posibilidad a la institucionalidad, el profesorado y los estudiantes de una interacción más certera y efectiva, hacia el logro de los objetivos de aprendizaje trazados.

Al respecto, se plantea que una guía de enseñanza y aprendizaje elaborada con base en criterios conceptuales y metodológicos ciertos, además de brindar un lenguaje en común para la interpretación y acción del proceso pedagógico, puede establecer, por ejemplo, la diferencia entre las actividades que le conciernen a la acción pedagógica del docente y las actividades que corresponden a la acción de aprendizaje del estudiante, entre otros aspectos que deben ser discernidos, metódica y sistemáticamente, en la guía que organiza y dirige el proceso pedagógico.

Por tanto, la estructura y componentes del modelo de guía de enseñanza y aprendizaje propuesto, se ha concebido en consecuencia con ciertos postulados temáticos pertinentes, asociados a las ciencias de la educación. De esa forma, se plantea que la concepción, interpretación y ejecución de una guía de enseñanza y aprendizaje debe suponer, de manera preliminar y por parte de los actores que intervienen en el proceso pedagógico, el entendimiento de los fundamentos semánticos de los componentes que la estructuran.

Así, la propuesta metodológica elaborada, es decir, el modelo de guía de enseñanza y aprendizaje que se propone, fundamentó su sustento teórico en conceptos asociados a las ciencias de la educación, la pedagogía, la didáctica, el método, los elementos constitutivos del método y de la metodología de la investigación.

Con base en esos fundamentos conceptuales, la propuesta metodológica plantea un conjunto de conceptos y elementos estructurales que deben ser tenidos en cuenta en la elaboración y ejecución de guías de aprendizaje (también denominadas por el estudio como guías de enseñanza), capaces de posibilitar al docente el ejercicio sistemático de su acción pedagógica y al estudiante comprender el contexto del proceso pedagógico al cual se enfrenta, identificar con precisión los referentes del proceso de enseñanza que conduce su proceso de aprendizaje y organizar el desarrollo de las actividades curriculares asociadas.

En consecuencia con las ideas expuestas, la propuesta contempló dos dimensiones teóricas de la propuesta metodológica, de la siguiente manera:

- Fundamentos teóricos contextuales de la propuesta metodológica.
- Fundamentos teóricos de los componentes que estructuran la propuesta metodológica.

En relación con lo anunciado, se traen nuevamente a colación los conceptos o fundamentos teóricos, contextuales y prácticos, que la propuesta metodológica del trabajo de grado plantea para la estructuración y diseño de guías de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 13 Conceptos de las ciencias de la educación para la contextualización de las guías de aprendizaje

Categoría teórica	Componente	Sub-componente	Tema específico
En relación con los conceptos de las ciencias sociales que deben ser considerados para la contextualización del diseño y ejecución de guías de enseñanza y aprendizaje	Educación	Hecho educativo	
		Contexto educativo	
		Escenario educativo	
		Comunidad educativa	
		Educación con una intención	
	Proceso de enseñanza		
	Proceso de aprendizaje	Aprendizaje significativo	
		Aprendizaje autónomo	
		El sujeto que aprende	
		Estilos de aprendizaje	
	Pedagogía	Hecho pedagógico	
		Formación pedagógica	
		Proceso pedagógico	
		Acción pedagógica	
		Plan pedagógico	
	Didáctica	Didáctica mínima	
		Plan didáctico	
		Recurso didáctico	
	Construcción del conocimiento (constructivismo)		
	Currículo		
	Micro-currículo		
	Syllabus		
	Guía de enseñanza		
	Guía de aprendizaje		
	Propuesta pedagógica		
	Propuesta metodológica		

Fuente: Elaboración propia, 2018.

4.3.2. Componentes estructurales del modelo de guía de aprendizaje

El marco conceptual referido en los numerales anteriores, identificó dos tipos de elementos conceptuales por considerar en la estructuración y diseño de guías de enseñanza y aprendizaje; un primer tipo de conceptos, a nivel de interpretación contextual de las guías, y un segundo tipo, a nivel de la estructuración práctica de un modelo referente.

Y, específicamente, para los propósitos ilustrativos del presente aparte, nos referiremos a los conceptos o elementos constitutivos relacionados con la conformación de la guía de enseñanza y aprendizaje planteada, los cuales, en última instancia, son los que han de servir como referentes específicos para el diseño y ajuste de guías.

Así, los componentes metodológicos específicos de la guía de enseñanza y aprendizaje propuesta se reseñan en la siguiente tabla:

Tabla 14 Componentes mínimos para el diseño de una guía de aprendizaje

Componentes	Sub-componentes
Título de la guía	
Presentación	
Contenido de aprendizaje (contenido temático)	
Objetivos de aprendizaje	Objetivo general
	Objetivos específicos
Competencias de aprendizaje	Competencias cognitivas
	Competencias procedimentales
Actividades curriculares	Actividades curriculares en el aula
	Actividades curriculares extra-aula
Plan didáctico	Recursos didácticos
Evaluación del aprendizaje	Evaluación según su temporalidad <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial o diagnóstica • Evaluación procesal o formativa • Evaluación sumativa o final
	Evaluación según los agentes evaluadores <ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación • Autoevaluación • Coevaluación
	Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación
	Criterios de evaluación
Plan pedagógico	Agenda de enseñanza
	Agenda de aprendizaje
Bibliografía	

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Los conceptos reseñados en la tabla anterior ya fueron esgrimidos suficientemente en el aparte de fundamentación conceptual correspondiente, razón por la cual la semántica y significación respectiva hacen parte de los planteamientos de base que deben ser considerados por la institucionalidad, el docente y el estudiante, en el desarrollo de ejercicios de diseño, interpretación y ejecución de guías de enseñanza y aprendizaje. De esa forma, se plantean unos presupuestos mínimos, con respecto a la conceptualización y elementos constitutivos de las guías de enseñanza y aprendizaje.

Es pertinente anotar que la estructura puede ser complementada por aspectos formales, de carácter “cosmético”, dirigidos a la contextualización específica de las guías, es decir, con la identificación de determinados aspectos relacionados con el escenario institucional dentro de la cual aquélla tiene aplicación

Así, los aspectos complementarios de la estructura de la guía propuesta pueden ser:

- Identificación de la institución educativa.
- Facultad.
- Programa educativo.
- Asignatura.
- Semestre de la asignatura.
- Docente responsable.
- Fecha de elaboración de la guía.
- Fecha de actualización de la guía.
- Justificación de la asignatura.
- Fundamentos teóricos de la asignatura.

4.3.3. Inclusión sistemática de los componentes de las guías de aprendizaje

Se ha planteado suficientemente la idea acerca de que un proceso pedagógico de calidad es el resultado de una elaboración planificada y sistemática del currículo, el cual establece una serie de actividades curriculares por desarrollar, en función de cumplir con la enseñanza de los contenidos de aprendizaje y, por consiguiente, con el logro de los objetivos de aprendizaje.

Así mismo, se anotó que un proceso pedagógico de calidad dependía, en significativa medida, de la estructuración sistemática de las guías de enseñanza y aprendizaje que dirigen la acción pedagógica de enseñanza y aprendizaje es que la autoridad educativa esté sustentada por la teoría pedagógica, y que los educadores como guías y mediatizadores de aprendizajes significativos estén formados verdaderamente en pedagogía en que el docente y el estudiante interactúan en un ejercicio académico sinérgico y cooperativo.

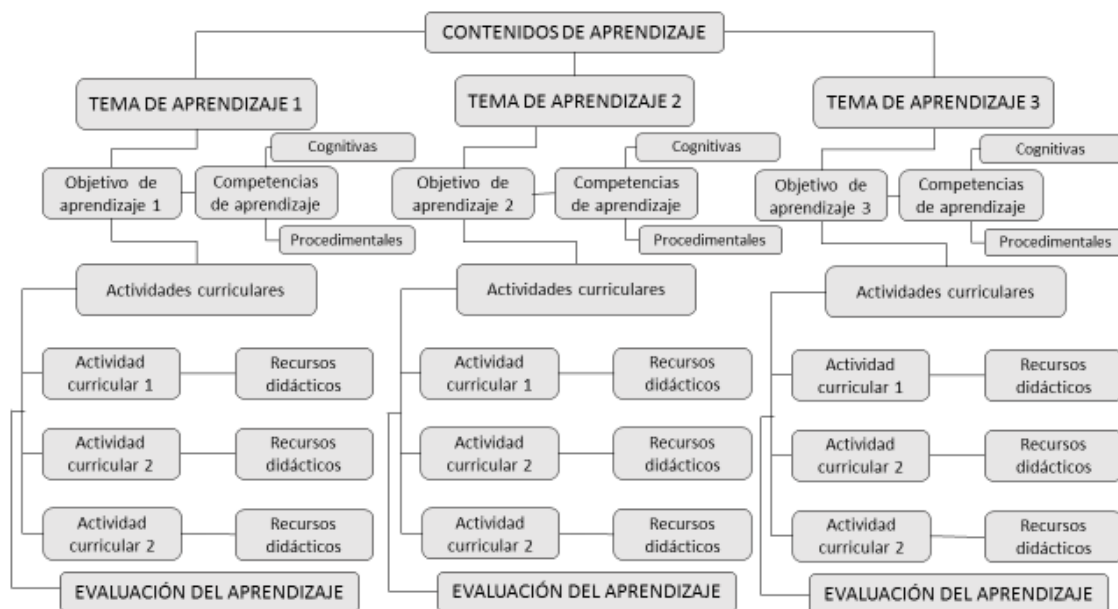
Y en ese sentido, es pertinente traer a colación referentes del marco teórico y de las ciencias de la educación que establecen que una educación con una intención corresponde a hechos educativos que hacen parte de una estructura, diseñada con base en la identificación de los aspectos y elementos sustantivos que integran el proceso educativo, los cuales deben ser objeto de consideración en la elaboración de los instrumentos pedagógicos que rigen la acción de enseñanza del docente y la acción de aprendizaje del estudiante.

La acción planificada que la acción pedagógica implica, supone la codeterminación y correspondencia biunívoca, sistemática, entre los componentes metodológicos que plantea la estructura concebida, en el diseño y ejecución del proceso pedagógico, materializado en una guía, pues es a partir de esta facultad que el proceso educativo adquiere significancia y sentido, para el docente y para el estudiante, con miras al logro de sus objetivos correspondientes.

De esa forma, los componentes de una guía no deben ser el resultado de plasmar unos términos en una estructura, simplemente por el hecho de cumplir con el diligenciamiento de un requisito formal, el cual, a la postre, no se insinúa como un instrumento de apoyo de la acción pedagógica, especialmente con la que concierne al estudiante, quien suele observar en las guías un cúmulo de información que no da razón de un proceso metódico, de las actividades curriculares específicas que debe adelantar, ni tampoco las ayudas didácticas asociadas, en procura de alcanzar los objetivos de aprendizaje, los cuales, en muchas ocasiones, no se encuentran identificados en las guías de aprendizaje o guías docentes, objeto de socialización.

En virtud de la consideración anterior, sustentada en las inconsistencias detectadas (primero en la observación directa y después en el ejercicio de diagnóstico por ilustrar en numerales siguientes), el presente trabajo de grado plantea un esquema conceptual, a fin de posibilitar el establecimiento de la correspondencia sistemática de los componentes metodológicos del modelo de guía propuesto.

Ilustración 1 Estructuración sistemática de los componentes de la guía de enseñanza y aprendizaje



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Se puede observar en el esquema o mapa conceptual anterior la correspondencia sistemática entre los elementos metodológicos constitutivos planteados, de tal forma que unos tienen sentido y significancia con respecto a otros, posibilitando ello que docente y estudiante tengan conciencia del propósito de cada una de las actividades y elementos pedagógicos identificados.

4.3.4. Modelo de guía de aprendizaje de la propuesta metodológica

El diligenciamiento del protocolo reseñado en la tabla anterior se realizará en el formato de la propuesta metodológica que se ha planteado para ese propósito, en la siguiente tabla:

Tabla 15 Formato del modelo de guía de aprendizaje

TÍTULO DE LA GUÍA							
PRESENTACIÓN							
CONTENIDO DE APRENDIZAJE (CONTENIDO TEMÁTICO)							
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE							
Objetivo general de aprendizaje							
Objetivos específicos de aprendizaje							
Objetivo 1							
Objetivo 2							
Objetivo 3							
COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE							
	Cognitivas			Procedimentales			
Objetivo 1							
Objetivo 2							
Objetivo 3							
ACTIVIDADES CURRICULARES Y PLAN DIDÁCTICO							
Objetivos de aprendizaje	En el aula	Extra-aula	Recursos didácticos				
			Lectura	Video	Mapa conceptual	Juego	Otro
Objetivo 1							
Objetivo 2							
Objetivo 3							
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE							
Objetivo de aprendizaje por evaluar	Tipo de evaluación	Actividad de evaluación	Porcentaje de la evaluación	Criterios de evaluación			
Objetivo 1				Bajo	Medio	Alto	
Objetivo 2							
Objetivo 3							
PLAN PEDAGÓGICO							
AGENDA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE							
Objetivos de aprendizaje	Actividades curriculares			Responsables	Actividades de evaluación		
	En el aula	Extra-aula	En el aula		Extra-aula	Responsables	
	Fecha y hora	Fecha y hora			Fecha y hora		
Objetivo 1							
Objetivo 2							
Objetivo 3							
BIBLIOGRAFÍA GENERAL							

Fuente: Elaboración propia, 2018.

4.3.5. Protocolo para el diligenciamiento del modelo de guía de aprendizaje

El protocolo consiste en la serie de pasos por seguir, para el diseño de la guía de enseñanza o guía de aprendizaje, con base en los elementos constitutivos planteados por la propuesta metodológica, y sistematizados en la figura anterior. Al respecto, es pertinente reiterar que cada uno de los componentes metodológicos identificados, están conceptualmente definidos en el aparte correspondiente, y por esa razón su diligenciamiento se realizará al tenor de la aplicación de la significancia otorgada, a cada uno de ellos, por las ciencias de la educación o las reflexiones académicas relacionadas.

Por tanto, el diligenciamiento del contenido del modelo de formato de guía de enseñanza y aprendizaje propuesto se realizará con base en un protocolo, el cual se sugiere sea atendido por la institucionalidad correspondiente y el docente encargado de desarrollar el proceso pedagógico correspondiente.

De esa forma, se procederá a indicar los pasos por desarrollar para un procedimiento de diligenciamiento de una guía de enseñanza y aprendizaje (con base en el diseño de la propuesta), la cual, a su vez, servirá de referente para la realización de los ejercicios de diagnóstico y el ajuste del estado metodológico de las guías objeto de la muestra o de cualesquiera otras guías susceptibles de ser estudiadas o intervenidas, con base en la propuesta metodológica.

Tabla 16 Protocolo para el diligenciamiento del modelo de guía de aprendizaje

Componente	Acción por desarrollar
Título de la guía	Reseñe el título de la guía que identifica el proceso pedagógico.
Presentación	Elabore una presentación que contextualice el desarrollo del proceso pedagógico por desarrollar.
Contenido de aprendizaje (contenido temático)	Identifique el contenido temático o plan de estudios concerniente al proceso pedagógico por desarrollar. El contenido temático apunta a los objetivos de aprendizaje.
Objetivos de aprendizaje	Defina los objetivos de aprendizaje, en función del desarrollo del contenido temático identificado. Disponga la realización de los objetivos en un objetivo general y varios objetivos específicos, cuya integración totalice el logro del contenido temático por desarrollar.
Competencias de aprendizaje	Reseñe las competencias de aprendizaje que alcanzará el estudiante con base en el logro de los objetivos de aprendizaje programados. Al respecto, es pertinente anotar que a cada objetivo de aprendizaje corresponde, al menos una competencia de aprendizaje. Se reitera que las competencias de aprendizaje pueden ser cognitivas (conceptuales) y procedimentales (prácticas).
Actividades curriculares	Defina las actividades curriculares por desarrollar, en relación con cada uno de los objetivos de aprendizaje planteados. Al respecto, es de entender que a cada objetivo de aprendizaje identificado le corresponde, al menos una actividad curricular, pudiendo ser dos o más, de acuerdo con las exigencias que demanda el aprendizaje. No olvide indicar el escenario de realización de las actividades curriculares, en el sentido de establecer si son dentro del aula o extra-aula, estas últimas relacionadas con las actividades que le corresponden al estudiante, a manera de las exigencias académicas establecidas y el aprendizaje autónomo.
Plan didáctico	Defina el plan didáctico, en función del logro de los objetivos de aprendizaje propuestos. En este sentido, asigne un recurso didáctico a cada una de las actividades curriculares que componen cada uno de los objetivos de aprendizaje. Recuerde que los recursos didácticos pueden ser lecturas, videos, elementos lúdicos, mapas, esquemas conceptuales, objetos ilustrativos, entre otros.
Proceso de evaluación del aprendizaje	Defina el proceso de evaluación por desarrollar, en correspondencia con los objetivos de aprendizaje planteados. Tenga en cuenta que a cada objetivo de aprendizaje le corresponde, al menos, un ejercicio de evaluación. No olvide precisar el carácter de la evaluación por desarrollar (diagnóstica, procesal o final) y la forma de evaluación por desarrollar (heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación).
Plan pedagógico	De acuerdo con las actividades curriculares identificadas, incluyendo las correspondientes al proceso de evaluación, establezca el plan pedagógico, el cual contemple el cronograma de ejecución de las actividades que integran el proceso pedagógico.
BIBLIOGRAFÍA	Identifique los libros, artículos, textos y demás lecturas utilizadas para el desarrollo del contenido temático y los objetivos de aprendizaje programados. De acuerdo con la propuesta y el diseño, la bibliografía está asociada también a cada una de las actividades curriculares que se establecen para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

4.4. Estado metodológico de las guías de aprendizaje estudiadas

Se ha manifestado en el transcurso del presente trabajo que uno de sus objetivos tiene que ver con la aplicación de la propuesta metodológica de guía de enseñanza y aprendizaje que éste plantea. Y, en ese sentido, su aplicación consiste en confrontar sus fundamentos conceptuales y estructura con la estructura de las guías que constituyen el objeto de la muestra identificada.

En relación con el diagnóstico de las guías que corresponden a la muestra, el presente aparte contempla el estudio de dos aspectos por desarrollar, a saber:

- Análisis de la composición de la estructura de las guías de aprendizaje.
- Análisis del estado metodológico de las guías de aprendizaje.

Por tanto, con base en los criterios de estudio expuestos y de conformidad con los criterios de selección de la muestra establecida para el estudio, se llevó a cabo el análisis estructural y metodológico de las guías de aprendizaje de los siguientes seminarios, relacionados con el proceso pedagógico de la Maestría en Educación de la Universidad C:

Tabla 17 Guías de seminarios de la maestría en educación objeto de estudio

Semestre	Seminario
Primer semestre	Seminario de Pedagogía para el Aprendizaje
Segundo semestre	Seminario de Didáctica
Tercer semestre	Seminario Estilos de Aprendizaje
Cuarto semestre	Seminario Evaluación del Aprendizaje

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Como se anotó en los criterios de selección de la muestra por observar, se tuvo en cuenta la correspondencia teórica de los seminarios objeto de estudio con los postulados conceptuales abordados por la propuesta metodológica del presente trabajo de grado. Al respecto, se puede observar que los términos que configuran la nominación de los seminarios observados corresponden a aspectos tratados en el marco conceptual de base de la propuesta metodológica, los cuales fueron desarrollados en el presente ejercicio académico.

Con el fin de identificar la composición y características guías reseñadas, se presenta un anexo que las contiene (ver anexo: Guías objeto de la muestra).

4.4.1. Análisis de la estructura de las guías de aprendizaje

El ejercicio consiste en identificar los componentes que estructuran las guías de aprendizaje, objeto de la muestra y en observar la posible correspondencia sistemática existente entre ellos.

Este análisis, además de identificar los elementos constitutivos de las guías observadas, pretende determinar si existe entre ellos una correspondencia sistemática, tal como lo plantea la fundamentación teórica y conceptual de la propuesta metodológica que plantea el trabajo de tesis.

4.4.1.1. Análisis de la estructura de la guía del Seminario de Pedagogía para el Aprendizaje

Al respecto, de la guía de aprendizaje del seminario “*Pedagogía para el Aprendizaje*”, en la siguiente tabla se puede observar la estructura correspondiente:

Tabla 18 Estructura de la guía de aprendizaje del Seminario Pedagogía para el Aprendizaje

TÍTULO DEL SEMINARIO					
PRESENTACIÓN					
ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	TÍTULO DE LA ACTIVIDAD (Enuncia el tema general por desarrollar)				
Objetivos competenciales	COMPETENCIAS COGNITIVAS (Enuncia las competencias conceptuales por lograr)				
	COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES (Enuncia las competencias procedimentales, metodológicas y técnicas por lograr)				
TIPO DE ACTIVIDAD (Enuncia el tema por desarrollar)					
Creación de la dinámica	Indica si la actividad es individual o grupal				
	Indica la fecha de cierre de la actividad				
Descripción actividad					
Materiales y recursos					
Evaluación	Indica el tipo de evaluación y porcentaje de participación				
	Actividad	Fecha de entrega	Porcentaje		
	Identifica la actividad (producto) por presentar (ejemplo: ensayo)	Establece la fecha de presentación del producto solicitado	Reseña el porcentaje de participación parcial de la evaluación del producto solicitado		
	Total				
Criterios de evaluación	Ítem evaluado	Valoración baja	Valoración media	Valoración media	Máximo puntaje
	Ejemplo: Ensayo	Indica el criterio respectivo	Indica el criterio respectivo	Indica el criterio respectivo	Indica el puntaje por obtener
	Ejemplo: Elaboración de ejercicios escritos	Indica el criterio respectivo	Indica el criterio respectivo	Indica el criterio respectivo	Indica el puntaje por obtener
Bibliografía	Identifica el material bibliográfico utilizado				
Observaciones	Recomendaciones para la actividad y orientaciones (no se enuncia nada)				

Fuente: Elaboración propia, 2018.

De la estructura se infieren las siguientes consideraciones:

- La guía no identifica ni especifica, claramente, el contenido de aprendizaje o contenido temático por desarrollar, en relación con el tema general identificado.
- La guía no precisa los objetivos de aprendizaje, en relación con el desarrollo de un contenido temático o de aprendizaje específico.
- Aunque la guía identifica los objetivos competenciales, los enuncia abstractamente y no los asocia a unos objetivos de aprendizaje ni a un contenido temático.
- La guía no establece una correspondencia entre los objetivos de aprendizaje y las actividades curriculares.
- La guía identifica un material didáctico de apoyo, pero no los asocia a unas actividades curriculares específicas y, por consiguiente, a unos objetivos de aprendizaje específicos.
- La guía enuncia unas actividades curriculares de evaluación, pero no las asocia a unos objetivos de aprendizaje.

4.4.1.2. Análisis de la estructura de la guía del Seminario de Didáctica

Al respecto, de la guía de aprendizaje del seminario “*Didáctica*”, en la siguiente tabla se puede observar la estructura correspondiente:

Tabla 19 Estructura de la guía de aprendizaje del Seminario de Didáctica

PRESENTACIÓN					
ACTIVIDADES	TÍTULO DE LA ACTIVIDAD (Enuncia el nombre del seminario)				
Objetivos competenciales	Enuncia los objetivos del seminario.				
TIPO DE ACTIVIDAD (No enuncia nada)					
Creación de la dinámica	Indica si la actividad es individual o grupal				
Fecha de inicio primera semana	Indica la fecha de cierre de la actividad				
Descripción actividad	Enuncia el tipo de actividades por desarrollar (individual y colaborativa), indicando las acciones y productos por desarrollar.				
Materiales y recursos	Enuncia abstractamente los recursos por utilizar				
Evaluación	Indica los aspectos por tener en cuenta en la evaluación, estableciendo el siguiente “formato de rúbrica de evaluación”				
	Nº	Actividad	% Nota		
	1	Parcial	40%		
	3	Bitácora	25%		
	4	Planteamiento del proyecto	15%		
	5	Asistencia	20%		
	Enuncia unas recomendaciones de presentación de los productos por evaluar				
Criterios de evaluación	Ítem evaluado	Valoración baja	Valoración media	Valoración media	Máximo puntaje
	Indica el producto por evaluar (trabajo individual)	Indica el criterio respectivo	Indica el criterio respectivo	Indica el criterio respectivo	Indica el puntaje por obtener
	Indica el ejercicio por realizar (elaboración de ejercicios escrito)s	Indica el criterio respectivo	Indica el criterio respectivo	Indica el criterio respectivo	Indica el puntaje por obtener
	Total de puntos posibles				Indica el total de puntos posibles
Bibliografía	Identifica el material bibliográfico utilizado, de la siguiente forma: -Básica -Complementaria -Revistas electrónicas -Páginas web -Bases de datos				
Observaciones	Recomendaciones para la actividad y orientaciones (no se enuncia nada)				

Fuente: Elaboración propia, 2018.

De la estructura se infieren las siguientes consideraciones:

- La guía no identifica ni específica, claramente, el contenido temático por desarrollar, en relación con el tema general identificado.
- La guía no precisa los objetivos de aprendizaje, en relación con el desarrollo de un contenido temático específico.
- Aunque la guía identifica los objetivos competenciales, los enuncia abstractamente y no los asocia a unos objetivos de aprendizaje ni a un contenido temático.
- La guía no establece una correspondencia entre los objetivos de aprendizaje y las actividades curriculares.
- La guía identifica un material didáctico de apoyo, pero no los asocia a unas actividades curriculares específicas y, por consiguiente, a unos objetivos de aprendizaje específicos.
- La guía enuncia unas actividades curriculares de evaluación, pero no las asocia a unos objetivos de aprendizaje.

4.4.1.3. Análisis de la estructura de la guía del Seminario de Estilos de Aprendizaje

Al respecto, de la guía de aprendizaje del seminario (syllabus) “*Estilos de aprendizaje*”, en la siguiente tabla se puede observar la estructura correspondiente:

Tabla 20 Estructura de la guía de aprendizaje del Seminario Estilos de Aprendizaje

I. INFORMACIÓN GENERAL		
Nombre del espacio académico		Código del espacio académico
Facultad		Programa o Departamento
Número del plan de estudio		Versión: _____ Número de créditos: _____
Nivel		
Técnico	Tecnológico	Profesional
Especialización		Maestría
Tipo de espacio académico		Modalidad
Disciplina: _____ Transversal: _____		Presencial: _____ Virtual: _____
Electivo disciplinar: _____ Electivo complementario: _____		Distancia: _____ Educación combinada: _____
Nombre del profesor		
II. JUSTIFICACIÓN DEL ESPACIO ACADÉMICO		
III. SÍNTESIS DEL ESPACIO ACADÉMICO		
IV. PROÓSITO DE FORMACIÓN		
Generales:		
Específicos (no los plantea)		
V. CONTENIDOS BÁSICOS DEL ESPACIO		
Tema	Subtema	
VI. COMPETENCIAS A DESARROLLAR		
Transversales		
Cognitivas		
Procedimentales		
Propositivas		
VII. RUTA PEDAGÓGICA DIDÁCTICA		
VIII. RUTA EVALUATIVA		
IX. BIBLIOGRAFÍA		
X. CIBERGRAFÍA		
Revistas electrónicas		
Páginas web		
Bases de datos especializadas		
XI. CONTROL DE CAMBIOS		
Versión	Fecha	Razón de la actualización
DOCENTE QUE ELABORÓ		DOCENTE QUE REVISÓ Y APROBÓ

Fuente: Elaboración propia, 2018.

De la estructura se infieren las siguientes consideraciones:

- La guía no identifica ni específica, claramente, el contenido temático por desarrollar, en relación con el tema general identificado.
- La guía no precisa los objetivos de aprendizaje, en relación con el desarrollo de un contenido temático específico.
- Aunque la guía identifica los objetivos competenciales, los enuncia abstractamente y no los asocia a unos objetivos de aprendizaje ni a un contenido temático.
- La guía no establece una correspondencia entre los objetivos de aprendizaje y las actividades curriculares.
- La guía identifica un material didáctico de apoyo, pero no los asocia a unas actividades curriculares específicas y, por consiguiente, a unos objetivos de aprendizaje específicos.
- La guía enuncia unas actividades curriculares de evaluación, pero no las asocia a unos objetivos de aprendizaje.

4.4.1.4. Análisis de la estructura de la guía del Seminario de Evaluación del Aprendizaje

Al respecto, de la guía de aprendizaje del seminario (syllabus) “*Evaluación del aprendizaje*”, en la siguiente tabla se puede observar la estructura correspondiente:

Tabla 21 Estructura de la guía de aprendizaje del Seminario Evaluación del Aprendizaje

INFORMACIÓN GENERAL	
Nombre del espacio académico	Código del espacio académico
Facultad	Programa o Departamento
Número del plan de estudio	Versión: _____ Número de créditos: _____
Nivel	
Técnico Tecnológico Profesional	Especialización Maestría
Tipo de espacio académico	Modalidad
Disciplina: _____ Transversal: _____	Presencial: _____ Virtual: _____
Electivo disciplinar: _____ Electivo complementario: _____	Distancia: _____ Educación combinada: _____
Nombre del profesor	
JUSTIFICACIÓN DEL ESPACIO ACADÉMICO	
SÍNTESIS DEL ESPACIO ACADÉMICO	
PROÓSITO DE FORMACIÓN	
Generales	
Específicos (los plantea de manera abstracta, sin corresponder a contenidos de aprendizaje específicos)	
DESARROLLOS BÁSICOS PRETENDIDOS EN EL ESPACIO ACADÉMICO	
Habilidades, destrezas y actitudes	Indicadores de desarrollo
1. Cognitivas	
2. Procedimentales	
3. Actitudinales	
4. Propositiva	
5. Argumentativa	
6. Interpretativa - investigativa	
CONTENIDOS	
Esquema general	
Retos y complejidades de la evaluación de los aprendizajes en educación superior	
Ejes y ubicación del módulo de evaluación de aprendizajes formativos	
Secuencia en las líneas formativas (experiencias para el aprendizaje)	
RUTA PEDAGÓGICA DIDÁCTICA	
RUTA EVALUATIVA	
BIBLIOGRAFÍA	
CIBERGRAFÍA	
PERFIL DEL PROFESOR	

Fuente: Elaboración propia, 2018.

De la estructura se infieren las siguientes consideraciones:

- La guía no identifica ni específica, claramente, el contenido temático por desarrollar, en relación con el tema general identificado.
- La guía no precisa los objetivos de aprendizaje, en relación con el desarrollo de un contenido temático específico o los contenidos de aprendizaje por desarrollar.
- Aunque la guía identifica los objetivos competenciales, los enuncia abstractamente y no los asocia a unos objetivos de aprendizaje ni a un contenido temático.
- La guía no establece una correspondencia entre los objetivos de aprendizaje y las actividades curriculares.
- La guía identifica un material didáctico de apoyo, pero no los asocia a unas actividades curriculares específicas y, por consiguiente, a unos objetivos de aprendizaje específicos.
- La guía enuncia unas actividades curriculares de evaluación, pero no las asocia a unos objetivos de aprendizaje.

4.4.2. Análisis del estado metodológico de las guías de aprendizaje

El ejercicio consiste en establecer una comparación entre la estructura de las guías de aprendizaje objeto de la muestra con la estructura de la guía de enseñanza y aprendizaje propuesta por el proyecto de grado, de tal forma que pueda precisarse cuáles componentes constitutivos de la guía de enseñanza y aprendizaje propuesta por el trabajo de grado no aparecen en el contenido de las guías de aprendizaje observadas y cuáles, efectivamente, sí han sido consideradas.

Adicionalmente, el ejercicio tienen el fin de dilucidar si los conceptos utilizados en la estructura de las guías de aprendizaje de los seminarios observados están en correspondencia significativa con los postulados que al respecto plantean reflexiones académicas de las ciencias de la educación, tal como fueron expuestos en los fundamentos conceptuales y estructurales que hacen parte constitutiva de la propuesta metodológica.

La comparación realizada y los resultados arrojados por el presente ejercicio, se valoran como diagnóstico del estado metodológico de las guías observadas, situación que, eventualmente,

proyecta la realización de un ejercicio de ajuste posterior, tendiente a dar claridad a las guías intervenidas y de esa manera concretar su mejoramiento.

Se había expuesto, en apartes anteriores del presente ejercicio, que el análisis del estado metodológico de las guías de aprendizaje en consideración se realizaría con base en la realización de un ejercicio de cotejo que enfrentara, primeramente, las estructuras de las guías de aprendizaje de la Maestría en Educación observadas, frente a la estructura establecida por la guía de enseñanza y aprendizaje propuesta por el trabajo de grado.

De acuerdo con lo anterior, la valoración del estado metodológico que se desarrolla en este aparte, no tiene el fin de establecer adjetivos de ponderación cualitativa acerca de una u otra guía, ni calificarla en términos de evaluación, sino de establecer los aspectos constitutivos que tienen o no tienen en cuenta las guías observadas, en relación con los componentes metodológicos de la guía de enseñanza y aprendizaje que se propone.

4.4.2.1. Análisis del estado metodológico del Seminario de Pedagogía para el Aprendizaje

En términos generales, la guía observada no coincide en su estructura y fundamentos conceptuales con la estructura y el procedimiento contemplado en la propuesta metodológica planteada por el presente trabajo de grado.

Al respecto, la siguiente tabla precisa las insuficiencias metodológicas más relevantes de la guía analizada.

Tabla 22 Estado metodológico de la guía del Seminario Pedagogía para el Aprendizaje

Componentes de propuesta metodológica de guía	Guía de aprendizaje	Observaciones
Título de guía	Sí	
Presentación	Sí	
Contenido temático o contenidos de aprendizaje	No	La guía insinúa los temas generales como si se tratara de actividades, razón por la cual se entiende que no precisa el contenido temático del proceso pedagógico.
Objetivos de aprendizaje	No	Al no precisar la guía el contenido temático, tampoco identifica en relación con un desarrollo temático los objetivos de aprendizaje por alcanzar
Competencias de aprendizaje	Sí	Pero las enuncia de forma abstracta, sin establecer una correspondencia con la identificación de objetivos de aprendizaje.
Actividades curriculares	Sí	Pero no las precisa en consecuencia específica con la identificación de objetivos de aprendizaje. El término <i>actividades</i> es referido indistintamente para aludir diferentes acciones del proceso pedagógico y no va acompañado del adjetivo <i>curriculares</i> .
Plan didáctico	No	Al respecto, la guía refiere algunos recursos didácticos de manera muy general, sin establecer su correspondencia con actividades curriculares específicas.
Evaluación del aprendizaje	Sí	La guía observada indica unas actividades curriculares de evaluación, al igual que unos criterios de evaluación, pero no los asocia a objetivos de aprendizaje específicos.
Plan pedagógico	No	La guía observada no discrimina las actividades curriculares de forma específica, con base en lo cual pueda permitir al docente y al estudiante identificar las acciones pedagógicas y de aprendizaje correspondientes, y de esa forma organizar las correspondientes agendas de enseñanza y aprendizaje.
Bibliografía	Sí	Aunque la guía reseña la bibliografía, no está referida en relación con los objetivos de aprendizaje ni con los temas inherentes al proceso pedagógico. En otras palabras, la guía no establece cuál bibliografía corresponde a uno u otro tema y, por consiguiente, al logro de cada uno de los objetivos de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

4.4.2.2. Análisis del estado metodológico del Seminario de Didáctica

En términos generales, la guía observada no coincide en su estructura y fundamentos conceptuales con la estructura y el procedimiento contemplados en la propuesta metodológica planteada por el presente trabajo de grado. Al respecto, la siguiente tabla precisa las insuficiencias metodológicas más relevantes de la guía analizada.

Tabla 23 Estado metodológico de la guía del Seminario de Didáctica

Componentes de propuesta metodológica de guía	Guía de aprendizaje	Observaciones
Título de guía	Sí	
Presentación	Sí	
Contenido temático o contenidos de aprendizaje	No	La guía insinúa los temas generales como si se tratara de actividades, razón por la cual se entiende que no precisa el contenido temático del proceso pedagógico.
Objetivos de aprendizaje	No	Al no precisar la guía el contenido temático, tampoco identifica en relación con un desarrollo temático los objetivos de aprendizaje por alcanzar
Competencias de aprendizaje	Sí	Pero las enuncia de forma abstracta, sin establecer una correspondencia con la identificación de objetivos de aprendizaje.
Actividades curriculares	Sí	Pero no las precisa en consecuencia específica con la identificación de objetivos de aprendizaje. El término <i>actividades</i> es referido indistintamente para aludir diferentes acciones del proceso pedagógico y no va acompañado del adjetivo <i>curriculares</i> .
Plan didáctico	No	Al respecto, la guía refiere algunos recursos didácticos de manera muy general, sin establecer su correspondencia con actividades curriculares específicas.
Evaluación del aprendizaje	Sí	La guía observada indica unas actividades curriculares de evaluación, al igual que unos criterios de evaluación, pero no los asocia a objetivos de aprendizaje específicos.
Plan pedagógico	No	La guía observada no discrimina las actividades curriculares de forma específica, con base en lo cual pueda permitir al docente y al estudiante identificar las acciones pedagógicas y de aprendizaje correspondientes, y de esa forma organizar las correspondientes agendas de enseñanza y aprendizaje.
Bibliografía	Sí	Aunque la guía reseña la bibliografía, no está referida en relación con los objetivos de aprendizaje ni con los temas inherentes al proceso pedagógico. En otras palabras, la guía no establece cuál bibliografía corresponde a uno u otro tema y, por consiguiente, al logro de cada uno de los objetivos de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

4.4.2.3. Análisis del estado metodológico del Seminario de Estilos de Aprendizaje

En términos generales, la guía observada (syllabus) no coincide en su estructura y fundamentos conceptuales con la estructura y el procedimiento contemplados en la propuesta metodológica planteada por el presente trabajo de grado.

Al respecto, la siguiente tabla precisa las insuficiencias metodológicas más relevantes del syllabus utilizado como guía de aprendizaje:

Tabla 24 Estado metodológico de la guía del Seminario Estilos de Aprendizaje

Componentes de propuesta metodológica de guía	Guía de aprendizaje	Observaciones
Título de guía	Sí	
Presentación	Sí	
Contenido temático o contenidos de aprendizaje	Sí	
Objetivos de aprendizaje	Sí	Los denomina propósitos de formación. No obstante, solamente presenta el objetivo general, sin desglosarlo en objetivos específicos.
Competencias de aprendizaje	Sí	Pero las enuncia de forma abstracta, sin establecer una correspondencia con la identificación de objetivos específicos de aprendizaje.
Actividades curriculares	No	Enuncia una serie de acciones, pero sin establecer su correspondencia con objetivos específicos de aprendizaje..
Plan didáctico	No	No hace referencia a ningún tipo de recurso didáctico específico, en relación con actividades curriculares específicas ni objetivos de aprendizaje específicos.
Evaluación del aprendizaje	No	La guía enuncia, de manera abstracta, aspectos por evaluar, pero sin precisar actividades específicas de evaluación, con respecto a objetivos de aprendizaje específicos.
Plan pedagógico	No	La guía observada no discrimina las actividades curriculares de forma específica, con base en lo cual pueda permitir al docente y al estudiante identificar las acciones pedagógicas y de aprendizaje correspondientes, y de esa forma organizar las correspondientes agendas de enseñanza y aprendizaje.
Bibliografía	Sí	Aunque la guía reseña la bibliografía, no está referida en relación con los objetivos de aprendizaje ni con los temas inherentes al proceso pedagógico. En otras palabras, la guía no establece cuál bibliografía corresponde a uno u otro tema y, por consiguiente, al logro de cada uno de los objetivos de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

4.4.2.4. Análisis del estado metodológico del Seminario de Evaluación del Aprendizaje

En términos generales, la guía observada (syllabus) no coincide en su estructura y fundamentos conceptuales con la estructura y el procedimiento contemplados en la propuesta metodológica planteada por el presente trabajo de grado.

Al respecto, la siguiente tabla precisa las insuficiencias metodológicas más relevantes del syllabus utilizado como guía de aprendizaje:

Tabla 25 Estado metodológico de la guía del Seminario Evaluación del Aprendizaje

Componentes de propuesta metodológica de guía	Guía de aprendizaje	Observaciones
Título de guía	Sí	
Presentación	Sí	
Contenido temático o contenidos de aprendizaje	Sí	
Objetivos de aprendizaje	Sí	Los denomina propósitos de formación. Presenta el objetivo general y unos objetivos específicos, pero sin asociarlos a contenidos de aprendizaje específicos.
Competencias de aprendizaje	Sí	Pero las enuncia de forma abstracta, sin establecer una correspondencia con la identificación de objetivos específicos de aprendizaje.
Actividades curriculares	No	Enuncia una serie de acciones, pero sin establecer su correspondencia con objetivos específicos de aprendizaje.
Plan didáctico	No	No hace referencia a ningún tipo de recurso didáctico específico, en relación con actividades curriculares específicas ni objetivos de aprendizaje específicos.
Evaluación del aprendizaje	No	La guía enuncia, de manera abstracta, aspectos por evaluar, pero sin precisar actividades específicas de evaluación, con respecto a objetivos de aprendizaje específicos.
Plan pedagógico	No	La guía observada no discrimina las actividades curriculares de forma específica, con base en lo cual pueda permitir al docente y al estudiante identificar las acciones pedagógicas y de aprendizaje correspondientes, y de esa forma organizar las correspondientes agendas de enseñanza y aprendizaje.
Bibliografía	Sí	Aunque la guía reseña la bibliografía, no está referida en relación con los objetivos de aprendizaje ni con los temas inherentes al proceso pedagógico. En otras palabras, la guía no establece cuál bibliografía corresponde a uno u otro tema y, por consiguiente, al logro de cada uno de los objetivos de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para los propósitos del presente trabajo, los resultados se pueden discernir en función de concretar varios aspectos, a saber:

- Con respecto a los antecedentes de investigaciones relacionadas con el estudio y diseño de guías de aprendizaje.
- Con respecto a los fundamentos conceptuales, contextuales y metodológicos de las ciencias de la educación, que es pertinente contemplar en la elaboración y ejecución de guías de aprendizaje.
- En relación con la pertinencia de la formación en pedagogía a docentes, con el fin de que manejen unos criterios mínimos en pedagogía, al momento de diseñar y ejecutar guías de aprendizaje.
- Con respecto a la pertinencia de estructurar guías de enseñanza y aprendizaje que evidencien una relación sistemática entre sus componentes.
- En relación con el diagnóstico de guías de aprendizaje, realizado con base en la propuesta de guía de enseñanza y aprendizaje planteada por el trabajo de grado.
- En relación con la posibilidad de desarrollar planes de mejoramiento para el diseño y ajuste de guías de aprendizaje, en programas de formación de instituciones de educación superior, con base en la propuesta metodológica y la experiencia de diagnóstico efectuada.

5.1. Antecedentes relacionados con el estudio y diseño de guías de aprendizaje

Los resultados del trabajo de grado en este aspecto arrojan información que puede considerarse importante, en el sentido de determinar cuán complicado es hallar acciones académicas o investigativas, dirigidas al planteamiento de propuestas metodológicas para el diseño y diagnóstico del estado metodológico de guías de aprendizaje, correspondientes a procesos pedagógicos de programas de educación superior (específicamente maestrías), lo cual puede entenderse como una reducida gestión sistemática en ese campo de la pedagogía.

Al respecto, se reitera que se realizaron búsquedas en google académico y repositorios de universidades internacionales y locales, tratando de hallar información documental relacionada con el tema, pero, en relación con guías de aprendizaje para programas de maestría no se halló ningún resultado en la búsqueda.

Podría valorarse esa situación como un indicio acerca de la insuficiencia de labores en ese aspecto y, por tanto, de la necesidad de acometer proyectos institucionales dirigidos a la elaboración de protocolos para la elaboración de guías de aprendizaje y la realización de diagnósticos del estado metodológico de aquellos instrumentos pedagógicos que se encuentran en funcionamiento.

No obstante, de acuerdo con la búsqueda, los antecedentes de ejercicios en ese sentido, aunque mínimos, existen, pero no precisamente en Colombia. La actividad aparece reportada en Europa, como una consecuencia de las políticas impartidas por el Espacio Europeo de Educación Superior –EEES–, que han sido adoptadas y aplicadas por universidades en España, en procura de lograr estándares altos de calidad educativa, para cuyo propósito se resalta necesidad de formación en pedagogía de los docentes universitarios y el desarrollo de procesos pedagógicos, con base en guías docentes sistemáticas y debidamente estructuradas. Para la educación superior europea, esos aspectos constituyen elementos fundamentales de calidad que no se pueden soslayar o ignorar, y es en este sentido en que se resalta el análisis del resultado del hallazgo documental.

Por ejemplo, una cita que da razón fehaciente de esa circunstancia de acreditación universitaria regional y la importancia que reviste ello para la educación superior en Europa, la cual se reitera y trae de los antecedentes, es la siguiente:

La Universidad de Valladolid ha elaborado, bajo los auspicios de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, un modelo para la elaboración de las guías docentes de las asignaturas que se imparten en la Universidad de Valladolid. La finalidad que persigue esta guía de guías, basada en los principios que inspiran la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, no es otra que facilitar al profesor el diseño de su programación docente y la planificación de su actividad a lo largo del curso académico, pues la adecuada planificación de la formación es herramienta fundamental para el aprendizaje del alumno y constituye una exigencia básica de la docencia de calidad (Guilarte & Marbán, 2008, p. 4).

El texto alude una situación académica a nivel internacional, en relación con un instrumento modelo concebido para el diseño de las guías docentes, lo cual para la comunidad europea no trata de un asunto menor en temas de educación, y es allí donde reside la notoriedad del hallazgo documental, el cual constituye un resultado que da razón de la importancia que le otorga una región, con criterio unificado, al diseño de instrumentos pedagógicos que fungen como guías educativas.

De otra parte, como resultado de antecedentes, pero esta vez a nivel nacional, lo constituye el hecho de la propuesta metodológica para la elaboración de una guía de aprendizaje escolar, en el nivel de básica primaria. La importancia del análisis de este resultado de búsqueda podría empezar por valorarse en el sentido de que el hallazgo, después de la intensa búsqueda, está relacionado con un hecho educativo de niveles de educación para infantes, lo cual en sí no trata de un aspecto que amerite algún reproche, sino de que el ejercicio encontrado no reporta un evento asociado a gestiones de mejoramiento de educación superior.

5.2. Fundamentos conceptuales de las ciencias de la educación

Los resultados en este aspecto tienen que ver con el inventario de conceptos de carácter contextual y metodológico pertinentes, tratados por las ciencias de la educación, para ser considerados en procesos de concepción, estructuración y ejecución de guías de enseñanza y aprendizaje.

Se trata de conceptos que el proyecto de grado involucra dentro de la propuesta metodológica planteada, los cuales indica que resultan ser pertinentes, al momento de que la institucionalidad educativa y los docentes elaboren modelos, protocolos de diligenciamiento o planes de mejoramiento de las guías de aprendizaje con base en las cuales pretenden sustentar el desarrollo de los procesos pedagógicos que integran sus programas de educación.

Y los resultados de este aspecto se plantearon que se manifiestan en dos sentidos, a saber:

- En relación con los conceptos de las ciencias de la educación que, de forma contextual, deben ser contemplados en procesos de diseño y ejecución de guías de aprendizaje.
- En relación con los conceptos de las ciencias de la educación que deben ser identificados como componentes metodológicos en la estructuración de guías de enseñanza y aprendizaje.

5.3. Pertinencia de la formación en pedagogía a docentes

Este aspecto está relacionado directamente con el aspecto anterior, en el sentido de que los docentes encargados del diseño y/o ejecución de guías de enseñanza y aprendizaje, y más cuando estos tienen formación académica en disciplinas diferentes a la pedagogía, deben manejar unos mínimos conceptuales para desarrollar su acción pedagógica, con el fin de que comprendan, significativamente, el proceso pedagógico con base en el cual desarrollan su actividad de enseñanza.

En este sentido, el resultado indica que el diseño y ejecución de una guía de aprendizaje debe implicar el manejo de unas competencias mínimas en pedagogía y didáctica, indefectiblemente necesarias para que el docente desarrolle su gestión de forma significativa. Esta formación en pedagogía docente involucra, incluso, a los docentes con educación en pedagogía, para quienes no está de más recordar la semántica de la terminología asociada a su actividad laboral y a su

formación de base y, por consiguiente, a la elaboración y desarrollo de guías de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, educar y elaborar guías de aprendizaje no es un asunto que deba ignorar unos mínimos pedagógicos y didácticos, que son necesarios para acometer procesos pedagógicos con objetivos de aprendizaje definidos, y cuyo logro resulta más viable de concretar si media en la acción educativa un apoyo conceptual y práctico, fundamentado en el diseño y ejecución de instrumentos asociados al arte de enseñar.

5.4. Pertinencia de estructurar guías de aprendizaje que evidencien una relación sistemática entre sus componentes

La identificación de conceptos contextuales y componentes metodológicos de las ciencias de la educación no resultan ser suficientes para el diseño y ejecución de guías de aprendizaje, si antes no se tiene en cuenta la pertinencia de plantear en ellas una relación sistemática entre los componentes que integran su estructura.

Al respecto, se reseñó en el numeral 4.3.3 del presente documento el modelo de incorporación o diseño sistemático de los componentes metodológicos que estructuran una guía de enseñanza y aprendizaje, siendo este aspecto el resultado objeto del presente análisis.

Por tanto, se analiza de ese resultado documental en consideración su propósito metodológico, en el sentido de constituir éste la esencia procedimental de la propuesta del trabajo de grado, en razón a que la propuesta no trata solamente de la identificación de componentes de las ciencias sociales para la conformación de una estructura de guía, sino de que los componentes deben estar planteados en una correspondencia sistemática, que dé razón de una acción pedagógica lógica y significativa.

5.5. Diagnóstico de las guías de aprendizaje objeto de la muestra

Los resultados en este tema se desprenden del análisis realizado a cada una de las guías objeto de la muestra, con base en la propuesta metodológica planteada por el trabajo de grado. En el aparte correspondiente, se indicó que el análisis se efectuó en dos dimensiones, a saber:

- Análisis de la composición de la estructura de las guías de aprendizaje.
- Análisis del estado metodológico de las guías de aprendizaje.

De esa forma, el análisis de resultados es de orden netamente cualitativo, en razón también al tipo de investigación desarrollado, cuya información y datos que la sustentan son de orden abstracto y conceptual.

5.5.1. Resultados del análisis de la estructura de las guías de aprendizaje

En relación con el análisis de la estructura de las guías se observó, en términos generales, lo siguiente:

- Los componentes de la estructura de las guías de aprendizaje de los seminarios de la Maestría en Educación observadas, coinciden en gran medida, en cuanto a los ítems que supone se deben diligenciar. No obstante, se evidencian diferencias de diligenciamiento de una a otra guía, lo cual puede ser consecuencia de la interpretación y el estilo personal que le imprime cada docente a esa gestión formal, especialmente en relación con la semántica interpretativa de los conceptos que constituyen los componentes de las guías.
- De lo anterior se infiere que no que no existe una unidad de criterios con respecto al diligenciamiento de los componentes o ítems que integran la estructura del formato de guía institucional, y ello es consecuencia de que el diligenciamiento de las guías no se está sustentado en un conjunto de conceptos de las ciencia sociales, cuyas definiciones estén protocolizadas para ese fin.

- Los ítems que estructuran las guías de aprendizaje observadas no evidencian una correspondencia sistemática entre sí. Al respecto, se observa que no hay correspondencia entre los objetivos planteados, las actividades establecidas y el sistema de evaluación correspondiente.
- Los recursos didácticos que aluden las guías no se establecen en consecuencia específica con cada una de las actividades curriculares identificadas.
- No hay forma de establecer la correspondencia existente entre la bibliografía reseñada y las actividades curriculares identificadas.
- No hay evidencia institucional que indique una fundamentación teórica realizada con respecto a cada uno de los componentes que integran la estructura de las guías observadas, con respecto a los mínimos semánticos y unidad de criterios que los docentes deben tener en cuenta, en relación con el diligenciamiento de los instrumentos de apoyo en mención.

5.5.2. Resultados del análisis del estado metodológico de las guías de aprendizaje

En relación con el diagnóstico realizado a las guías objeto de la muestra se observa:

- La estructura de la guía de enseñanza y aprendizaje propuesta por el trabajo de grado, no coincide con la estructura de las guías de aprendizaje observadas, ni en cuanto al orden y disposición de los componentes de las estructuras, ni en cuando a la nominación de cada uno de ellos.
- A diferencia de las guías de aprendizaje observadas, la guía de enseñanza y aprendizaje propuesta por el trabajo de grado establece una correspondencia sistemática entre sus componentes, por ejemplo, al advertir la relación entre el contenido de aprendizaje, los objetivos de aprendizaje, las actividades curriculares, los recursos didácticos y el proceso de evaluación.

- A diferencia de las guías de aprendizaje observadas, los componentes que integran la estructura de la guía de enseñanza y aprendizaje propuesta por el trabajo de grado sí está fundamentada en unos mínimos conceptuales y teóricos, de tal forma que fijan una unidad de criterios que debe ser tomada en cuenta para su diligenciamiento y desarrollo.

5.6. Posibilidad de mejoramiento metodológico de las guías de aprendizaje

El trabajo de grado planteó objetivos que incluían el diagnóstico del estado metodológico de unas guías de aprendizaje, con base en la confrontación de su estructura, con la estructura del modelo de guía que constituye uno de los elementos de la propuesta metodológica correspondiente.

De esa forma, la propuesta metodológica puede ser también objeto de aplicación en cualquier escenario de educación superior, y no solamente para la realización de diagnóstico del estado metodológico de sus guías de aprendizaje, sino para su eventual ajuste o mejoramiento con base en la aplicación de los componentes conceptuales y prácticos de la propuesta metodológica planteada.

Por ejemplo, el ejercicio recomendado podría empezar a implementarse en el escenario educativo en donde se realizó el estudio, y específicamente con las guías de aprendizaje de los seminarios que constituyeron el objeto de la muestra.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente aparte se desarrolla en función de dar razón de los objetivos planteados y de los resultados obtenidos en relación con ellos:

El el capítulo se elabora en función de desarrollar dos aspectos, a saber: el primero, en relación con las conclusiones surgidas en torno a los resultados de la investigación, que se han obtenido con base en los objetivos planteados; el segundo, con respecto a las recomendaciones que surgen al emerger un instrumento pedagógico de apoyo, en el sentido de que éste puede ser aplicado en planes de mejoramiento asociados a la elaboración, adecuación o ajuste de las guías de aprendizaje utilizadas en contextos de educación superior.

6.1. Conclusiones en relación con los objetivos planteados

- Al tenor de las averiguaciones realizadas por la investigación, no existe una producción documental ni investigativa en Colombia relacionada con la elaboración de propuestas metodológicas dirigidas a fundametar el diseño y desarrollo de guías de aprendizaje para planes de estudio de programas de educación superior, específicamente maestrías en educación.
- Los repositorios documetales de las universidades consultados en Colombia no evidencian la realización de actividades académicas ni administrativas relacionadas con el establecimiento de metodologías ni protocolos sistemáticos, fundamentados en preceptos de las ciencias de la educación y el método, relacionados con el diseño o diligenciamiento de las guías de aprendizaje correspondientes a los palnes de studio que conforman los programas de esducación superior
- Es posible estructurar una guía de enseñanza y aprendizaje con base en la utilización de conceptos de las ciencias de la educación, la pedagogía, la didáctica y la metodología, de tal forma que su concepción y desarrollo se ejecute sobre la base de una unidad de criterios mínimos, que es pertinente que sean compartidos y desarrollados por la

institucionalidad educativa de educación superior y por quienes cumplen allí con la función de educar, con base en la elaboración de instrumentos pedagógicos de apoyo.

- La propuesta metodológica para el diseño de guías de enseñanza y aprendizaje plantea un conjunto de conceptos y elementos estructurales, capaces de posibilitar a los docentes el ejercicio sistemático de su acción pedagógica y a los estudiantes identificar con precisión unos referentes de organización de su proceso de aprendizaje, de tal forma que con base en ello puedan contar con un instrumento pedagógico, que coadyuve al desarrollo de su aprendizaje significativo y a la organización del proceso de aprendizaje autónomo.
- Los elementos que conforman la propuesta metodológica del trabajo de grado son: a) Identificación de conceptos de las ciencias de la educación para la contextualización de las guías de aprendizaje; b) Identificación de conceptos de la ciencias de la educación para la determinación de los componentes metodológicos de la estructura de una guía de aprendizaje; c) Esquema conceptual para la incorporación sistemática de los componentes metodológicos en la estructura del modelo de guía de enseñanza y aprendizaje; d) Modelo de guía de enseñanza y aprendizaje; e) Protocolo para el diligenciamiento del modelo de guía de enseñanza y aprendizaje.
- El concepto de estructura constituye un fundamento principal en la configuración de guías de enseñanza y aprendizaje, en el sentido de que conmina a establecer la relación sistemática del todo (la guía) en correspondencia con las partes (los componentes de la guía) y de éstas entre sí.
- Una guía de enseñanza y aprendizaje estructurada debidamente denota unos elementos constitutivos correspondientes que dan razón de un método, con base en el cual se establecen, sistemáticamente, las actividades curriculares que conforman un proceso pedagógico y su relación con los contenidos de aprendizaje y los objetivos de aprendizaje programados.

- El modelo de guía de enseñanza y aprendizaje, que hace parte de la propuesta metodológica, contempló la interacción sistemática de los contenidos de aprendizaje, los objetivos de aprendizaje, las competencias de aprendizaje, las actividades curriculares, el plan didáctico y el proceso de evaluación, como aspectos que deben estar interrelacionados en la estructura de una guía, lo cual posibilita denotar la concepción y desarrollo coherente y consistente de un proceso pedagógico.
- La estructura de las guías de aprendizaje analizadas (objeto de la muestra) no advierte la correspondencia sistemática entre los componentes que la integran, al no coincidir su diseño con el significado esencial de estructura expuesto por el trabajo de grado, y sobre el cual se funda uno de los instrumentos de la propuesta metodológica planteada.
- De acuerdo con la aplicación de modelo de guía planteado por la propuesta metodológica del trabajo de grado, las guías de aprendizaje estudiadas evidencian una falta de correspondencia sistemática entre los componentes metodológicos que las estructuran.
- Es pertinente que los planes relacionados con el mejoramiento de la calidad de la educación superior contemplen actividades o ejercicios de diseño y ajuste de las guías de aprendizaje atinentes a cada uno de los planes de estudio que estructuran los programas de formación, con base en metodologías ciertas y concretas que se fundamenten en conceptos mínimos de las ciencias de la educación y del método, cuyos criterios deben ser tenidos en cuenta para ese fin.
- Al rigor de los antecedentes relacionados con la producción de investigaciones y documentos asociados a metodologías para el diseño y desarrollo de guías, resulta válido valorar el presente trabajo de grado como un aporte sobre el tema, que podría constituir un comienzo para la realización de un trabajo sistemático al respecto o, en su defecto, engrosar el conjunto de ejercicios realizados, que no pudieron ser identificados por la investigación realizada al respecto.
- También puede valorarse como un aporte la propuesta metodológica planteada en el presente trabajo de grado, con respecto a su aplicación a la realización del diagnóstico del

estado metodológico de las guías de aprendizaje analizadas, en virtud a que puede entenderse como un llamado de atención constructivo, acerca de un hecho pedagógico, susceptible de ser atendido y mejorado.

6.2. Recomendaciones para la posible aplicación de la propuesta metodológica

- El diagnóstico del estado metodológico realizado a las guías objeto de la muestra plantea unas consideraciones estructurales y metodológica para su revisión y eventual adecuación, de tal forma que se apliquen al diseño y/o ajuste de ellas unos criterios conceptuales y prácticos mínimos de las ciencias de la educación y la metodología.
- Se recomienda a la institucionalidad de educación superior, y especialmente a la que es objeto de la muestra, adelantar planes de mejoramiento de sus guías de aprendizaje, para lo cual puede ser conveniente la aplicación de la propuesta metodológica planteada por el presente trabajo de grado.
- Es pertinente que los docentes de educación superior, quienes tienen entre sus funciones el diseño y/o diligenciamiento de guías de aprendizaje, sean objeto de formación o reforzamiento en pedagogía, con el fin de que manejen elementos conceptuales y prácticos para la el diseño, planificación y desarrollo de procesos pedagógicos coherentes, lógicos y significativos.
- Se aconseja la puesta en práctica de la propuesta metodológica planteada, como un referente inicial de cuestionamiento conceptual y metodológico a los ejercicios institucionales relacionados con el diseño de guías de aprendizaje, máxime, cuando en muchos casos, éstas son diligenciadas por profesionales que no están formados en pedagogía, o que, teniendo esa formación, incurren en inconsistencias en la elaboración de instrumentos pedagógicos de apoyo.

LISTA DE REFERENCIAS

- Aguilar, R. (2004). *La guía didáctica*. Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Recuperado el 30 de junio de 2018 de: revistas.uned.es/index.php/ried/article/viewFile/1082/998
- Aldaba, C. (2018). *Las competencias cognitivas y el perfil del aprendiz exitoso*. Recuperado el 25 de julio de 2018 de: <file:///C:/Users/kolpg/Downloads/Dialnet-LasCompetenciasCognitivasYElPerfilD>
- Álvarez Alcázar, Juan Antonio. (2009). *Los estilos de aprendizaje en la enseñanza*. En revista Temas para la Educación, N° 5, noviembre de 2009. Andalucía. Recuperado el 13 de septiembre de 2018 de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6252.pdf>
- Annie, G. (2008). *Diferencia entre currículo y microcurrículo*, p. 1. Recuperado el 31 de agosto de 2018 de: <https://es.answers.yahoo.com/question/index?qid=20111125154142AA9CR5B>
- Aparici, R.; García, A. (1988). *El material didáctico de la UNED*. Madrid: ICE-UNED. Recuperado el 17 de julio de 2018 de: http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/20641/1/Principios_basicos_guias_docentes_eees_uva-1.pdf
- Blanco, N. (1994). *Las intenciones educativas*. En Ángulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Editorial Trillas.

- Basoredo, C. (2017). *Objetivos, resultados y criterios de evaluación*. Santa Cruz de Tenerife. Recuperado el 30 de mayo de 2018 de: <https://ined21.com/especificacion-de-criterios-de-evaluacion-de-competencias-ii/>
- Bedoya, L.; Giraldo, A.; Montoya, N.; Ramírez, L. (2013). *La autonomía en la primera infancia desde el trabajo por proyectos*. Tesis de grado de licenciado en inglés-español. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Recuperado el 26 de junio de 2018 de: <https://repository.upb.edu.co/.../TRABAJO%20EN%20FORMATO%2004%20de%20j...>
- Blanes Villatoro, A. (2015). 1º Genética. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Colegio Cafam. (2009) *¿Qué es una guía de aprendizaje?* Equipo pedagógico, Bogotá, p. 1. Recuperado el 24 de mayo de 2018 de: <http://www.editorialcrayola.com/portalliceo/Administrador/documentos/QU+%EB%20ES%20UNA%20GU+%ECA%20DE%20APRENDIZAJE.pdf>
- Coll, C.; Ornuvia, J. (1999). *El aprendizaje en el aula*. Barcelona. Editorial Graó.
- Conde, C. (2006). *Qué es un recurso didáctico*. Recuperado el 10 de mayo de 2018 de: <http://www.pedagogia.es/recursos-didacticos/>
- Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa. (2015). *Acción pedagógica*. Recuperado el 3 de octubre de 2018 de: <https://comisioniberoamericana.org/Acción-Pedagógica/>
- Conamaj. República de Costa Rica. (2018). *Guía práctica para incorporar la participación ciudadana en el Poder Judicial, San José*. Recuperado el 24 de junio de 2018 de: <https://www.poder-judicial.go.cr/participacionciudadana/images/guia/herramientas/formacion-sensibilizacion/propuesta-metodologica.html>

- Cho, A. (2017). *Contexto educativo*. Recuperado el 23 de septiembre de 2018 de: <https://es.scribd.com/document/341324929/CONTEXTO-EDUCATIVO>
- De la Barrera, M.; Donolo, D. (2009). *Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje*. En Revista Digital Universitaria, Vol. 10, N° 4. Recuperado el 30 de abril de 2018 de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/int20.htm>
- Didáctica. (2014). *Significado de didáctica*. En: Significados.com. Recuperado el 3 de octubre de 2018 de: <https://www.significados.com/didactica/>
- Definición y qué es. (2018). *Criterio de evaluación*. Recuperado el 31 de agosto de 2018 de: definicionyque.es/criterio-de-evaluacion/
- Farnós, J. (2013). *¿Qué es el aprendizaje basado en competencias?* Recuperado el 30 de junio de 2018 de: <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2016/04/18/que-es-el-aprendizaje-basado-en-competencias/>
- Fenichel. (2015). *La pedagogía como sustento de la didáctica*. Recuperado el 30 de agosto de 2018 de: <http://14-e10028-pemoralesmoralesfenichel.blogspot.com/2015/02/la-pedagogia-como-sustento-de-la.html>
- González, R. (2011). *Hecho educativo y pedagógico*. Recuperado el 11 de septiembre de 2018 de: <https://es.scribd.com/doc/145004680/Hecho-educativo-y-pedagogico>
- Guerrero, A. (2009). *Los materiales didácticos en el aula*. Revista Temas para la enseñanza, N° 5, noviembre de 2009. Andalucía. Recuperado el 30 de septiembre de 2018 de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6415.pdf>

Guilarte, C.; Marbán, J. (2008). *Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES*. Universidad de Valladolid. Recuperado el 30 de julio de 2018 de: http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/20641/1/Principios_basicos_guias_docentes_eees_uva-1.pdf

General P. Definista. (2014). *Definición de plan*. Recuperado el 15 de junio de 2018 de: <http://conceptodefinicion.de/plan/>

González, R. (2013). *Hecho educativo y hecho pedagógico*. Recuperado el 25 de junio de 2018 de: <https://es.scribd.com/doc/145004680/Hecho-educativo-y-pedagogico>

Guilarte, C. y Marbán, J. (2008). *Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES*. Universidad de Valladolid. Recuperado el 30 de julio de 2018 de: http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/20641/1/Principios_basicos_guias_docentes_eees_uva-1.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE–. (2010). *Evaluación de los aprendizajes en el aula*. Recuperado el 16 de mayo de 2018 de: http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/410/P1D410_06E06.pdf

Jiménez, C. (2016). *Tipos de recursos didácticos*. Recuperado el 31 de julio de 2018 de: <https://sites.google.com/site/recursosdidacticosenologicos/tipos-de-recursos-didacticos>

Maldonado, I. y otros, (2016). *Impacto del uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje en el sistema semiescolarizado*. En Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa. Recuperado el 26 de junio de 2018 de: [file:///C:/Users/kolpg/Downloads/552-2226-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/kolpg/Downloads/552-2226-1-PB%20(2).pdf)

- Marcos, A.; Yépez, A. (2011). *Aproximación a la comprensión del aprendizaje significativo de David Ausubel*. Revista Ciencias de la Educación, Valencia. Recuperado el 12 de septiembre de 2018 de: servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n37/art03.pdf
- Martínez, M. (2015). *Reflexiones en torno al concepto de educación y su relación con los sistemas inteligentes y los sistemas hipercomplejos*. Universidad de Barcelona. Recuperado el 23 de septiembre de 2018 de: http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/educacio/archives/Educacio/_i_Cultu/ra_1981v/2p083.dir/Educacio_i_Cultura_1981v2p083.pdf
- Magendzo, A. Donoso, P. (1992). *Diseño Curricular Problematizador: Una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile.
- Magendzo, A. (1986). *Curriculum y Cultura en América Latina*. Santiago, Chile, PIIIE.
- . Marqués, P. (2000). *Los medios didácticos, última revisión: 3/07/07*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. España.
- Martínez, S. (2018). *Qué es un microcurrículo*. Recuperado el 26 de julio de 2018 de: <https://es.calameo.com/books/0012768580445eddb5f21>
- Matsuura, K. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Unesco, Primer informe mundial. Recuperado el 30 de septiembre de 2018 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Medina, J. (2010). *Guía metodológica para la evaluación de los aprendizajes*. Gobernación de Veracruz. Xalapa-Equez, pp. 23 y 24.
- Medina, Matilde Carolina. (2002). *Técnicas e instrumentos de evaluación educativa*. Recuperado el 11 de septiembre de 2018 de: <https://www.monografias.com/trabajos62/tecnicas-instrumentos-evaluacion-educativa/tecnicas-instrumentos-evaluacion-educativa.shtml>

- Mendoza, G. (2008). *Por una didáctica mínima. Guía para facilitadores, instructores, orientadores y docentes innovadores*. En Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio, pp. 1731-89. Universidad Intercontinental Distrito Federal, México.
- Molina, E. (2006). *Revista digital "Investigación y Educación"*. Número 26. Agosto 2006, p. 1. Vol. III. Sevilla, España. Recuperado el 21 de junio de 2018 de: <https://educra.cl/instrumentos-de-evaluacion-en-el-proceso-ensenanza-aprendizaje/>
- Muñoz, E. (2007). *Contexto socioeconómico, percepción del contexto educativo y tiempo de estudio en relación con los resultados de aprendizaje en la educación superior*. En Revista Innovar. Vol. 17, N° 30, julio a diciembre, pp. 33 y 34. Recuperado el 23 de septiembre de 2018 de: <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v17n30/v17n30a03.pdf>
- Ospina, W. *La educación*. Recuperado el 15 de mayo de 2017 de: <https://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-203233.html>
- Oxford Living Dictionaries. (2018). Recuperado el 30 de agosto de 2018 de: <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/contexto>
- Pérez, A. (1992). *La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: comprender y transformar la enseñanza*- Madrid: Morata. Recuperado el 23 de septiembre de 2018 de: https://www.ecured.cu/Proceso_de_ense%C3%B1anza-aprendizaje
- Pérez, J.; Gardey, A. (2008). *Definición de didáctica*. Recuperado el 4 de octubre de 2018 de: <https://definicion.de/didactica/>
- Pérez, J.; Gardey, A. (2014). *Definición de recursos didácticos*. Actualizado en 2015. Recuperado el 31 de agosto de 2018 de: <https://definicion.de/recursos-didacticos/>
- Pérez, J.; Merino, M. (2013). *Definición de propuesta pedagógica*. Actualizado en 2015. Recuperado el 26 de junio de 2018 de: <https://definicion.de/propuesta-pedagogica/>

Pimienta, R. (2000). *Encuestas probabilísticas vs no probabilísticas*. En Política y Cultura, núm. 13, pp. 263-276. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México.

Plan Nacional de Inclusión Educativa. *Documentos para capacitación profesional en 65 centros pilotos del país*. Gobierno de Panamá. Recuperado el 13 de septiembre de 2018 de: www.inclusioneducativa.org/content/documents/Estilos_de_aprendizaje.doc

Posada, J. (1999). *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar*. Universidad Pedagógica Nacional, p.100. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de: <http://bdigital.unal.edu.co/1513/7/06CAPI05.pdf>

Quintero, S.; Sá, E. (2018). *Escuela Nueva Colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje*. Recuperado el 30 de agosto de 2018 de: https://www.researchgate.net/.../326496404_Escuela_Nueva_colombiana_analisis_de_su...

Quincho, F. (2014). *Los procesos pedagógicos en una sesión de aprendizaje*. Universidad Cayetano Heredia, Perú. Recuperado el 11 de septiembre de 2018 de: <https://es.slideshare.net/felixquincholorenzo/los-procesos-pedaggicos-en-la-sesin-aprendizaje>

RAE (2017). *Pedagogía*. Recuperado el 30 de mayo de 2018 de: <http://dle.rae.es/?w=pedagog%C3%ADa&origen=REDLE>

Sánchez, M.; Ruiz, C. (2011). *La guía docente como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado el 30 de julio de 2018 de: <file:///C:/Users/kolpg/Downloads/Dialnet-LaGuiaDocenteComoEjeDelProcesoDeEnsenanzaaprendiza-3657097.pdf>

Santelíz, L. (2018). *Escenarios educativos*. Recuperado el 2 de septiembre de 2018 de: <https://prezi.com/07hmky9c4n85/escenarios-educativos/>

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. II Edición, Editorial Ariel S.A. Barcelona.

Sanvisens, A. (1987). *Educación, pedagogía y ciencias de la educación*. En Introducción a la pedagogía. España, Bacanova. Recuperado el 25 de junio de 2018 de: <https://www.dasumo.com/libros/introduccion-a-la-pedagogia-alejandro-sanvisens-pdf.html>

Significado de comunidad educativa. Recuperado el 28 de julio de 2018 de: quesignificado.com/comunidad-educativa/

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata, España 1991.

Syllabus. (2015). Recuperado el 23 de octubre de 2018 de: <https://www.significados.com/syllabus/>.

Ucha, F. (2013). *Definición de contenido*. En Definición ABC. Recuperado el 31 de agosto de 2018 de: <https://www.definicionabc.com/general/contenido.php>

Ucha, F. (2010). *Definición de curricular*. En Definición ABC, p. 1. Recuperado el 30 de mayo de 2018 de: <https://www.definicionabc.com/general/curricular.php>

Universidad de La Salle. (2018). *Syllabus Guía. Facultad de Optometría*. Recuperado el 30 de junio de 2018 de: <http://syllabus.awardspace.com/guia.php>

Universidad Nacional de Mar del Plata. (2011). *Guía para la elaboración de la propuesta pedagógica. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Mar del Plata*. Recuperado el 30 de junio de 2018 de: faud.mdp.edu.ar/files/11_guia_elaboracion_propuesta_pedagogica.pdf

Vairo de Ferrucci, C. (1996). *El sujeto del aprendizaje*. Recuperado el 20 de junio de 2018 de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000437.pdf>

Valda, L. (2005). *Evaluación del aprendizaje*. En “Los memes en la educación superior”. Biblioteca Digital Andina. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz. p. 56 y 58.

Vergel, M. (2016). *Acción Pedagógica en la enseñanza de las ciencias*. En Iberoamérica Divulga. Recuperado el 25 de junio de 2018 de: www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Accion-Pedagogica-en-la-ensenanza-de-las-ciencias-Experiencia-en-Instituciones

Zabalza, M. (1997) *Diseño y desarrollo curricular*. Libro de Narcea S.A. Ediciones. España. Recuperado el 9 de septiembre de 2018 de: biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/dis_des.pdf

Zarazo, N.; Velásquez, J. (2012). *Diseño de una propuesta de guía de aprendizaje para el primer grado de educación básica primaria en la asignatura de ciencias sociales para el colegio Cafam*. Trabajo de grado. Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado el 8 de mayo de 2018 de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5939/tesis818.pdf;sequence=1>

ANEXOS

ANEXO A. Guías de aprendizaje objeto de la muestra:

- ANEXO A-1. Guía de seminario de “Pedagogía para el aprendizaje”.
- ANEXO A-2. Guía de seminario de “Didáctica”.
- ANEXO A-3. Guía de seminario “Estilos de aprendizaje”.
- ANEXO A-4. Guía de seminario “Evaluación del aprendizaje”

ANEXO B. Matriz de conceptos asociados al marco teórico y el estado del arte.

ANEXO C. Matriz de conceptos contextuales de las ciencias de la educación para la elaboración y ejecución de guías de enseñanza y aprendizaje.

ANEXO D. Matriz de conceptos de las ciencias de la educación para la identificación de componentes metodológicos de las guías de enseñanza y aprendizaje.

ANEXO E. Esquema conceptual de sistematización de componentes de estructura de guía de enseñanza y aprendizaje.

ANEXO F. Formato de modelo de guía de enseñanza y aprendizaje.

ANEXO G. Protocolo para el diligenciamiento del formato del modelo de guía de aprendizaje.